TOPLUMSAL DÖNÜŞÜM YAYINLARI

L.S. Vygotsky

Düşünce ve Dil

Düşünce ve Dil

L.S. Vygotsky

TOPLUMSAL DÖNÜŞÜM YAYINLARI

KURAM

L. S. VYGOTSKY

DÜŞÜNCE VE DİL

Toplumsal Dönüşüm Yayınları: 109
Kuram Dizisi: 17

L. S. Vygotsky
Düşünce ve Dil

Çeviri:
S. Koray

1. Baskı: Kaynak Yayınları
1985, İstanbul
2. Baskı: Toplumsal Dönüşüm Yayınları
Ekim 1998, İstanbul

ISBN : 975-8269-35-6

Kapak:
Ali Şimşek

Genel Dağıtım: KARDAK / Narlıbahçe Sk. No:6/3
Cağaloğlu / İSTANBUL

Telefax: 512 45 91 Tel: 512 31 61

Toplumsal Dönüşüm Yayınları ve 2B/Bilgi Birikim,
Kardak Eğitim ve Kültür Hizm. Ltd. Şti. yan kuruluşlarıdır.

Baskı: Ekinci Matbaası
Cilt: Yalçın Mücellit

L. S. VYGOTSKY

DÜŞÜNCE VE DİL

(Thinking and Speech)
– 1934 –

Çeviri:
S. Koray



İÇİNDEKİLER

TÜRKÇEYE ÇEVİRENİN NOTU

Elinizdeki kitap, Lev Semenovich Vygotsky'nin **Düşünce ve Dil** adlı yapıtının Eugenia Hanfmann ve Gertrude Vakar tarafından yapılmış olan İngilizce çevirisinden* Türkçeye çevrilmiştir. İngilizceye çeviri sırasında, özgün metne göre yapılmış olan değişiklikler ve gerekçeleri, İngilizceye Çevirenlerin Önsözü'nde ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Burada İngilizce metin Türkçeye aynen aktarılmıştır.

1896'da doğan Vygotsky, Moskova Üniversitesindeki öğrencilik yıllarını, dilbilim, toplumbilim, psikoloji, felsefe ve sanat alanlarında yoğun bir okuma etkinliğiyle geçirdi. Psikoloji alanında sistemli biçimde çalışmaya 1924 yılında başlayan Vygotsky, bundan on yıl sonra, 38 yaşındayken tüberkülozdan öldü. **Düşünce ve Dil**in ilk Rusça baskısı ölümünde birkaç ay sonra 1934'te çıktı. Yayımlanmasından iki yıl sonra Sovyetler Birliği'nde yasaklanan kitap, bundan yirmi yıl sonra, 1956'da yeniden Vygotsky'nin seçme yapıtları içinde yayımlandı.

Çeviri sırasında, metinde geçen psikoloji terimlerini

---

* **Thought and Language, The MIT Press, Cambridge, Mass., 1961.**

Türkçeleştirirken şu iki amacı birlikte yerine getirmeye çalıştım: Terimin Türkçesinin anlamının, terimin bilimsel içeriğine ışık tutması; ama aynı zamanda, söz konusu olan, tanımı «dışarıdan» verilen bilimsel bir kavram olduğu için, Türkçe sözcüğün gündelik kullanımıyla karıştırılmaması. Olası yanlış anlamaları önlemek için de, bazı terimlerin metin içinde ilk geçtikleri yerde, hangi İngilizce sözcüğün karşılığı olarak kullanıldığını parantez içinde verme yolunu seçtim. Psikoloji terimlerini türkçeleştirirken, Türk Dil Kurumu'nun Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nden büyük ölçüde yararlandım. Bu sözlüğü hazırlamış olan Doç. Dr. Mithat Enç'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Kitabın sonunda verilen kaynakça, İngilizce baskıda verilen kaynakçanın aynısıdır. Kaynak olarak verilen tüm yapıtların özgün adları, Rusça yapıtların ise özgün adlarıyla birlikte Türkçe karşılıkları da verilmiştir. Rusça yazar ve yapıt adlarının yazımında, gerek metin içinde gerekse kaynakçada İngilizce baskıdaki yazım aynen korunmuştur.

S. Koray

İNGİLİZCEYE ÇEVİRENLERİN ÖNSÖZÜ*

Düşünce ve Dilin** ilk Rusça baskısı, yazarın ölümünden birkaç ay sonra yayımlanmıştır. Vygotsky, kitabı yayına hazırlarken, birçoğu daha önce kaleme alınmış ve bazıları da yayımlanmış olan farklı yazılarını tutarlı bir bütün içinde birleştirmeye çalışmıştır. Daha önce kaleme alınmamış olanları ise, son hastalığı sırasında hasta yatağından yazdırmıştır. Belki de kitap aceleyle hazırlandığı için, pek iyi düzenlenmiş değildir; sahip olması gereken içsel birlik hemen göze çarpmamaktadır. Bazı tartışmalar, farklı bölümlerde, hatta bazen aynı bölüm içinde kelimesi kelimesine yinelenmekte; sık sık polemiğe girmek amacıyla esas konudan ayrılınması, geliştirilmekte olan düşünceyi bulanıklaştırmaktadır. İlk Rusça baskının yayımcısı yazdığı önsözde bu yetersizliklerden bazılarına değinmiş, ancak Vygotsky'nin metnini olduğu gibi bırakmayı yeğlemiştir. Bundan yirmi iki

---

* Bu çeviri, Kamu Sağlığı Dairesi Genel Tıp Bilimleri Bölümünce, Kamu Sağlığı Dairesi T - 13 araştırma fonundan mali olarak desteklenmiştir.

** Soc. econom. izd., Moskova-Leningrad, 1934

yıl sonra, **Düşünce ve Dil,** Vygotsky'nin seçme yapıtları*** içinde yeniden yayımlandığında da, çok az değişiklik yapılmıştır.

Bu baskının çevirmenlerinden biri olan E. Hanfmann, otuzlu yılların sonlarında, J. Kasanin ile işbirliği halinde, Vygotsky'nin kavram oluşturmaya ilişkin incelemelerini yeniden ele almıştır; kendisi, o zaman Vygotsky'nin metnini kavrayabilmek için verdiği uğraşı hala canlı olarak anımsamaktadır. E. Hanfmann, Vygotsky'nin çalışma arkadaşı ve dostu olan Prof. A. R. Luria, kendisine 1957 yılında **Düşünce ve Dil**in çevirisine katılma önerisini yönelttiğinde, harfi harfine yapılacak bir çevirinin, Vygotsky'nin düşüncesine haksızlık etmek olacağı yolundaki kanısını dile getirmiştir. Sık sık yapılan yinelemelerin ve bugünün okuyucusunun pek ilgisini çekmeyecek olan belli polemiklerin çıkartılması ve böylelikle konunun daha dolaysız bir sunuşunun verilmesi konusunda anlaşmaya varılmıştır. Kitabın çevirisinde, bir yandan Vygotsky'nin karmaşık biçimini yalınlaştırıp kolay anlaşılır hale getirirken, öte yandan kastettiği anlamı her durumda tam olarak vermeye çaba gösterdik. 2. Bölüm dışındaki bölümlerde, bölümlerin iç düzenine dokunmadık; ancak 2. Bölümden çok fazla yer çıkardığımızdan, metni yeniden düzenlemek gerekti ve bu bölümdeki alt bölüm sayısı büyük ölçüde azaldı.

Her ne kadar konuyu daha yoğunlaştırılmış biçimde sunuşumuz, özgün metnin kısaltılmış bir çevirisi sayılabilirse de, bu yoğunlaştırmanın, düşünce içeriği ve olgusal bilgiler bakımından hiçbir kayba yol açmaksızın, metnin açıklık ve okunabilirliğini artırdığı kanısıdayız. Ne yazık ki, Rusça metinde gerek Vygotsky'nin kendisinin, gerekse çalışma arkadaşlarının çalışmaları konusunda ayrıntılı bilgi verilme-

---

*** Izd. akad. pedag. nauk. Moskova. 1956.

mekteydi: Kitapta değinilen dört dizi araştırmadan yalnızca birinde, Shif'in [37] yürüttüğünde, kullanılan yöntem biraz ayrıntılı olarak betimlenmekteydi. Bu çalışmaların birçoğu çeşitli kongre ya da dergilerde [47, 49] kısaca sunulmuş, ama Prof. Luria'nın verdiği bilgiye göre, hiçbiri bütünüyle yayımlanmamıştı.

Rusça baskısının kaynakçası, yapılan bazı eklemelerle birlikte, kitabın sonunda aynen verilmektedir. Yapılan eklemelere rağmen, kaynakçanın, Vygotsky'nin kullandığı kaynakların çeşitliliğini yeterince yansıttığı söylenemez. Vygotsky'nin kaynaklara ilişkin tutumu son derece sistemsizdir. Kaynakçaya dahil ettiği yayınlardan bazılarına metnin hiçbir yerinde doğrudan değinilmemektedir. Öte yandan, kaynakça, metin içinde ele alınan birçok yazarı kapsamadığı gibi, Vygotsky'nin haklarında bilgi sahibi olduğu açıkça anlaşılan pek çok dilbilimsel yapıt da kaynakçaya dahil edilmemiştir. Biz, bu eksikliklerden bazılarını giderdik. Örneğin, Vygotsky'nin ayrıntılı biçimde ele aldığı, Ach'ın kavram oluşturmaya ilişkin incelemesini kaynakçaya dahil ettik. Ayrıca Vygotsky'nin Amerikan dergilerinde yayımlanmış iki makalesini [51, 52], ilk çalışmaları hakkında İngilizce olarak sunulmuş iki raporu [15, 16] ve yakınlarda Almanca olarak çıkmış bir raporu [25] kaynakçaya ekledik. Vygotsky, kaynakçada, Alman, Fransız ve Amerikalı yazarlara ait yapıtların çoğunun başlıklarını özgün dillerinde vermekle birlikte, listesine bu yapıtlardan bazılarının yalnızca Rusça çevirilerini almıştır. Biz, bu yapıtları da özgün adlarıyla verdik. Metinde geçen alıntıların tümünü, Rus olmayan yazarlardan yapılanlar da dahil olmak üzere, Vygotsky'nin verdiği Rusça metinlerden çevirdik. Bir tek Piaget'den yapılan, çok sayıda ve genellikle uzun olan alıntıları doğrudan Fransızcadan çevirdik.

E. Hanfmann ve J. Kasanin'in **Uyarılımda Kavram-**

sal Düşünmesinden* alıntı yapmamıza izin veren The Wimmiakz and Wilkins Company'ye ve 7. Bölümün H. Beier** tarafından daha önce yapılmış bir çevrisini kullanmamamıza izin veren **Psychiatry** dergisi yayımcılarına teşekkürü borç biliriz. Çeşitli Rus yazınsal yapıtlarından yapılan alıntılar dahil olmak üzere, H. Beier'in çevirisinin bazı bölümlerinden yararlandık; ancak yoğunluk derecesinde eşitlik ve biçemde tutarlılık sağlayabilmek için, söz konusu bölümü kısmen yeniden çevirmek zorunda kaldık.

Son olarak, Vygotsky'nin, kendisinin ilk yapıtlarına yönelttiği eleştiriler hakkında yaptığı yorumlar dolayısıyla, Prof. Jean Piaget'ye olan minnettarlığımızı belirtmek isteriz.

E. HANFMANN
G. VAKAR

---

* **Conceptual Thinking in Schizophrenia, Nerv. and Ment. Dis Monogr., 67. 1942**

** L.S. Vygotsky, «Thought and Speech» («Düşünce ve Konuşma»), **Psychiatry II, 1**, 1939.

YAZARIN ÖNSÖZÜ

Bu kitapta psikolojideki en karmaşık sorunlardan biri olan düşünce ile dil arasındaki karşılıklı ilişki incelenmektedir. Bildiğimiz kadarıyla, bu sorun şimdiye kadar deneysel olarak sistemli bir biçimde hiç incelenmemiştir. Biz, sorunun bütününün çeşitli ve farklı yönlerini deneysel olarak incelemekle, bu görevin yerine getirilmesi için en azından bir ilk girişimde bulunmuş olduk. Elde ettiğimiz sonuçlar, çözümlemelerimizin üstüne kurulu olduğu verilerin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Kuramsal ve eleştirel tartışmalar, bu incelemenin deneysel bölümü için gerekli bir önkoşul oluşturup, deneysel yönü tamamlamakta ve kitabımızın büyük bir bölümünü kaplamaktadır. Olguları saptamak amacıyla yaptığımız deneylerin hareket noktası olarak aldığımız varsayımların, düşünce ve dilin türeyişsel köklerine ilişkin genel bir kurama dayandırılmaları gerekmekteydi. Böyle bir kuramsal çerçeveyi geliştirebilmek için, psikoloji yazınındaki ilgili verileri gözden geçirip, özenle çözümledik. Bunun yanısıra, düşünce ve dil konusundaki önde gelen kuramları, bunların yeter-

sizliklerinin üstesinden gelme ve kendi izleyeceğiz kuramsal yolu belirlerken bunların içine düştükleri yanılgılardan kaçınma umuduyla, eleştirel bir çözümlemeye tabi tuttuk.

Çözümlememiz, kaçınılmaz olarak, dilbilim ve eğitim psikolojisi gibi yakın alanlara da taştı. Çocuklukta bilimsel kavramların gelişmesini ele alırken, eğitim süreci ile zihinsel gelişme arasındaki ilişki hakkında başka bir yerde ve başka verileri kullanarak geliştirmiş olduğumuz bir varsayımdan yararlandık.

Kitap, ister istemez karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahiptir; ancak bölümlerin tümü, tek bir merkezi göreve, düşünce ile söylenen söz arasındaki ilişkinin türeyişsel bir çözümlemesine yöneliktir. 1. Bölümde, sorun ortaya konup, yöntem ele alınmaktadır. 2. ve 3. Bölümlerde, dil ve düşüncenin gelişmesi konusundaki en etkili iki kuramın, Piaget'nin ve Stern'in kuramlarının eleştirel bir çözümlemesi yapılmaktadır. 4. Bölümde, düşünce ve dilin türeyişsel köklerinin ortaya çıkarılmasına çalışılmakta ve bu bölüm, kitabın ana bölümlerine, yani kendisini izleyen iki bölümde betimlenen deneysel araştırmalara kuramsal bir giriş görevini görmektedir. Bu deneysel incelemelerden ilki (5. Bölüm), çocuklukta sözcük anlamlarının genel gelişme süreci ile ilgilidir; ikincisi (6. Bölüm) ise, çocukta «bilimsel» ve kendiliğinden kavramların gelişmesinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Son bölümde, araştırmalarımızın sonuçları birleştirilmeye ve verilerimizin ışığında görüldüğü biçimiyle, sözlü düşünce sürecinin bütünü ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Çalışmamızın ortaya çıkardığı ve yeni olduğunu, dolayısıyla da özenli bir biçimde daha irdelenmeleri gerektiğini düşündüğümüz noktaları kısaca sıralamak yararlı olabilir. Soruna getirmiş olduğumuz değişik formülasyon ve kısmen yeni olan yöntemimiz dışında, diğer katkılarımız şöyle özet-

lenebilir: 1) Sözcük anlamlarının çocuklukta evrim geçirdiğine ilişkin deneysel kanıtların sağlanması ve bu evrimdeki temel aşamaların belirlenmesi. 2) Çocuğun kendiliğinden kavramlarıyla karşılaştırıldığında, «bilimsel» kavramlarının izledikleri kendine özgü gelişme çizgisinin ortaya çıkarılması ve bu gelişmeyi yöneten yasaların formüle edilmesi. 3) Yazılı konuşmanın düşünmeyle olan ilişkisi içinde ele alınıp, özgül psikolojik doğasının ve dilbilimsel işlevinin gösterilmesi. 4) Deneyler yoluyla, içinden konuşmanın doğasının ve düşünceyle olan ilişkisinin açıklığa kavuşturulması. Bulgularımızın değerlendirilmesi ve bunlara getirdiğimiz yorumlar, aslında yazarın pek uzmanlık alanı içinde sayılamayacağından, bunların okuyucuya ve eleştirmenlere bırakılması daha uygun olur.

Yazar ve çalışma arkadaşları, dil ve düşünce alanını on yıldan beri araştırmaktadırlar; bu süreç içinde, başlangıçta yaptıkları varsayımlardan bazılarını yeniden gözden geçirmişler, bazılarından da yanlış oldukları ortaya çıktığı için bütünüyle vazgeçmişlerdir. Ancak araştırmamızın temel doğrultusu, en baştan itibaren belirlediğimiz yönde olmuştur. Yeni bir yönde atılmış bir ilk adımdan başka bir şey olmayan bu incelemede, kaçınılmaz olarak bazı eksikliklerin bulunduğunun bütünüyle bilincindeyiz. Yine de, düşünce ve dil sorununu, insan psikolojisinin odak noktasını oluşturan soru olarak açıklığa kavuşturmakla, bu yönde önemli sayılması gereken bir ilerlemeye katkıda bulunduğumuz kanısındayız. Bulgularımız, kitabın sonunda da bir parça değindiğimiz gibi, yeni bir bilinç kuramının yolunu göstermektedir.

SORUN VE YAKLAŞIM

Düşünce ve dil incelemesi, psikolojide işlevlerarası bağıntıların açık biçimde kavranmasının özel bir önem taşıdığı alanlar arasındadır. Düşünce ve sözcük arasındaki karşılıklı ilişkiyi anlamadığımız sürece, bu alandaki daha özgül soruları yanıtlamak bir yana, doğru düzgün ortaya koymak bile olanaksız olacaktır. Garip gibi gözükse de, bu ilişki psikolojide şimdiye kadar sistemli ve ayrıntılı biçimde hiç incelenmemiştir. Genel olarak işlevlerarası ilişkilere gereken ilgi henüz gösterilmiş değildir. Son on yıl boyunca yaygın olan atomcu ve işlevci çözümleme tarzlarında, ruhsal süreçler yalıtılmış biçimde ele alınmaktaydı. Ayrı ayrı işlevleri inceleme amacıyla araştırma yöntemleri geliştirilip yetkinleştirilirken, bunların karşılıklı bağımlılığı ve bir bütün olarak bilincin yapısında nasıl bir düzen içinde yer aldıkları araştırma konusu yapılmadı.

Gerçi bilincin birliği ve psikolojik işlevlerin karşılıklı ilişkileri herkes tarafından kabul edilmekte, tek tek işlevlerin birbirlerinden ayrılamaz biçimde ve birbirleriyle kesintisiz bağlantı içinde gerçekleştirildikleri varsayılmaktaydı. Ama

tartışma konusu dahi yapılamayacak olan bu birlik öncülü, eski psikolojide açıkça ifade edilmeyen öyle varsayımlarla birlikte ele alınıyordu ki, pratikte bütün geçerliğini yitiriyordu. İki işlev arasındaki ilişkinin hiçbir zaman değişmediği kabul ediliyordu: Örneğin, dikkat ile algı, algı ile bellek, bellek ile düşünce arasındaki bağlantılar hep özdeş biçimde ele alınıyordu. Değişmez etkenler olarak bu ilişkiler, işin dışında tutulabilir ve ayrı ayrı işlevlerin incelenmesinde gözardı edilebilirdi. Nitekim öyle yapılmakta ve bu ilişkilerin sonuçta hiçbir etkisi olmadığı için, bilincin gelişmesi, tek tek işlevlerin özerk gelişmesi tarafından belirleniyormuş gibi ele alınmaktaydı. Ancak ruhsal gelişme hakkındaki bütün bilgiler, bu gelişmenin özünün tam da bilincin işlevlerarası yapısındaki değişmede yattığına işaret etmektedir. Psikolojinin, genel olarak bütün işlevlerin karşılıklı ilişkisi varsayımıyla yetinmek yerine, bu ilişkileri ve bunların gelişme içindeki değişmelerini temel sorun ve incelemenin odak noktası olarak ele alması gerekir. Dil ve düşünce konusunda üretken bir araştırma yapılacaksa, yaklaşımda böyle bir değişiklik yapmak zorunludur.

Düşünce ve dil konusunda daha önce yapılmış araştırmaların sonuçlarına göz atılacak olursa, ilk çağlardan günümüze kadar ileri sürülmüş bütün kuramların, bir yanda düşünce ve konuşmanın **özdeş tutulması** ya da **eritilerek birleştirilmesi** ile öte yandan bunların aynı derecede mutlak ve hemen hemen metafizik biçimde birbirinden **kopartılması** ve **ayrı tutulması** gibi iki uç arasında yer aldığı görülecektir. İster bu uç noktalardan birini saf biçimde dile getirsin, isterse bunların bileşiminden oluşan, yani iki kutbu birleştiren eksen üstündeki ara bir tutumu benimsesin, düşünce ve dil hakkındaki bütün bu kuramlar, bu uçların belirlediği sınırlar içinde kalmaktadır.

Düşünce ve konuşmanın özdeşliği fikrini, psikolojik

dilbilimin düşüncenin «konuşma eksi ses» olduğu biçimindeki kurgusunda da, düşünceyi devimsel bölümünde engelleyen bir tepke (reflex) olarak ele alan çağdaş Amerikan psikolog ve tepkebilimcilerinin kuramlarında da gözleyebiliriz. Bu kuramların hepsinde düşünce ile konuşma arasındaki ilişki sorusu anlamını yitirmektedir. Eğer bunlar aynı şeyse, aralarındaki bir ilişkiden söz edilemez. Düşünce ile konuşmayı özdeş tutmak, sorunu görmezden gelmek demektir. Karşıt görüşü benimseyenlerin durumu ilk bakışta daha iyi gibi gözükmektedir. Bunlar, konuşmayı düşüncenin dışa vuruluş biçiminden, yani sadece bir giysiden ibaret görüp, (Wuerzburg okulunun yaptığı gibi) düşünceyi sözcükler de dahil bütün duyumsal bileşenlerinden arındırmaya çalışarak, bu iki işlev arasındaki ilişki sorununu yalnızca ortaya koymakla kalmamakta, aynı zamanda bu soruna kendilerince bir çözüm getirme girişiminde de bulunmamaktadırlar. Ama aslında sorunu ortaya koyuş biçimleri, gerçek bir çözüm getirmelerini olanaksız kılmaktadır. Düşünce ve konuşmayı bağımsız ve «saf» şeyler gibi ele aldıkları ve bunları ayrı ayrı incelediklerі için, sonuçta bunların arasındaki ilişkiyi de zorunlu olarak iki ayrı süreç arasındaki mekanik bir dış bağlantıdan ibaret görmektedirler. Sözlü düşüncenin temelden farklı iki öğeye ayrıştırılması, dil ve düşünce arasındaki içsel ilişkileri incelemeyi tamamen olanaksız hale getirmektedir.

Dolayısıyla hata, daha önceki araştırmacıların benimsedikleri **çözümleme yöntemlerindedir**. Düşünce ve dil arasındaki ilişki sorununun üstesinden gelebilmek için, her şeyden önce kendimize çözümü sağlama olasılığı en yüksek çözümleme yönteminin ne olduğu sorusunu sormalıyız.

Psikolojik yapıların incelenmesinde birbirinden temelden farklı iki çözümleme tarzı kullanılabilir. Kanımızca, bizim de biraz sonra ele alacağımız sorunu daha önce araştırma konusu yapmış olanların uğradıkları tüm başarısızlık-

lara bu yöntemlerden biri neden olmuştur. Diğeri ise, soruna yaklaşmanın tek doğru yoludur.

Birinci yöntem, karmaşık psikolojik bütünleri **öğelerine** ayrıştırmaktadır. Bu yöntem, kimyada suyun hidrojen ve oksijene ayrıştırılarak çözümlenmesiyle karşılaştırılabilir. Bu elemanlardan hiçbiri bütünün özelliklerine sahip olmadığı gibi, bunların özellikleri de bütünde yoktur. Bu yöntemi suyun belirli bir özelliğini açıklamak, örneğin ateşi niçin söndürüdüğünü bulmak için uygulayan bir öğrenci, hidrojenin yandığını, oksijenin ise yanmanın sürmesine yol açtığını görerek şaşıracaktır. Bu buluşların sorunun çözümüne pek bir yararı da dokunmayacaktır. Psikolojide de, sözlü düşünce bileşenlerine, yani düşünce ve sözcüğe ayrıştırılıp, bunlar birbirinden yalıtılarak incelendiği zaman, aynı türden bir çıkmaza düşülmektedir. Çözümleme sürecinde sözlü düşüncenin özgün nitelikleri yitirilmektedir. Araştırmacıya da, bütünün yok olmuş olan niteliklerini tamamen kurgusal biçimde yeniden elde etmek umuduyla bu iki öğenin mekanik etkileşimlerini incelemekten başka yol kalmamaktadır.

Bu çözümleme tarzı, sorunu genellik derecesi bakımından daha yüksek bir düzeye aktarmakta; düşünce ve dil arasında sözlü düşüncenin çeşitli yönleriyle gelişmesi ve işleyişi sırasında ortaya çıkan çok-biçimli somut ilişkileri incelemek için uygun bir temel yaratmamaktadır. Bu yöntem, özgül olay ve aşamaları inceleme ve açıklamayı, olayların gelişimindeki somut kurallılıkları belirlemeyi olanaklı kılmak yerine, konuşma ve düşüncenin bütününe ait bazı genel sonuçlar ortaya çıkartmaktadır. Üstelik incelenen sürecin doğasının bütünselliğini gözardı ederek ciddi yanılgılara yol açmaktadır. Ses ve anlamın sözcük adını verdiğimiz yaşayan birliği ikiye parçalanmakta ve bu parçaların sırf mekanik çağrışımsal bağlarla birarada tutulduğu varsayılmaktadır.

Sözcüklerdeki ses ve anlamın ayrı yaşamları olan ayrı

ayrı öğeler oldukları biçimindeki görüşün, dili hem sesbilimsel (phonetic) hem de anlambilimsel (semantic) açılardan incelenmesine çok zararı dokunmuştur. Konuşmaya özgü fiziksel ve psikolojik özellikler yerine, doğada bulunan tüm seslerin ortak özelliklerini ortaya çıkartmakla yetindiği için, konuşma seslerini düşünceyle bağlantılarını kopartıp yalnızca ses olarak ele alan bir inceleme, ne kadar kapsamlı olursa olsun, sesin insan konuşmasındaki işlevi sorununa ışık tutamaz. Aynı şekilde anlam, konuşma seslerinden kopartıldığı zaman, ancak maddi taşıyıcısından bağımsız olarak değişen ve gelişen saf bir düşünce eylemi olarak incelenebilir. Klasik sesbilim ve anlambilimin içine düştüğü kısırlığın nedeni de, büyük ölçüde, ses ve anlamın bu şekilde birbirinden kopartılmasıdır. Aynı şekilde çocuk psikolojisinde de konuşmanın gelişmesinin sesbilimsel ve anlambilimsel yönleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Sesbilimsel gelişme ayrıntılı biçimde incelenmiş olmakla birlikte, elde edilen verilenlerin dilbilimsel (linguistic) gelişmeyi anlamamıza katkısı çok az olmuş ve bunlar düşüncenin gelişmesiyle ilgili bulgularımızdan esas olarak kopuk kalmıştır.

Kanımızca doğru yol, **birimlere ayrıştırma** diye adlandırabileceğimiz diğer çözümleme yöntemini kullanmaktadır.

Birim derken, öğelerden farklı olarak, bütünün temel özelliklerinin tümünü taşıyan ve bunları yitirmeden daha küçük parçalara bölünemeyecek olan bir çözümleme ürününü kastediyoruz. Suyun özelliklerini anlamak için, kimyasal bileşimine değil, moleküllerine ve bunların davranışına bakmak gerekir. Biyolojik çözümlemenin gerçek birimi, canlı organizmanın temel özelliklerine sahip olan canlı hücredir.

Sözlü düşüncenin bu koşulları sağlayan birimi nedir? Bunu sözcüğün içsel yönünde, **sözcük anlamı**nda bulabileceğimiz kanısındayız. Bugüne kadar konuşmanın bu içsel

yönüyle ilgili çok az araştırma yapılmış olup, psikolojinin sözcük anlamı konusunda söylediği şeyler arasında düşüncenin diğer imge ve eylemleri açısından aynı ölçüde geçerli sayılamayacak olanlar pek azdır. Kendi başına anlamın doğasının ne olduğu açık değildir. Ama düşünce ve konuşmanın sözlü düşünce halinde birleştikleri yer sözcük anlamıdır. O halde düşünce ile konuşma arasındaki ilişkiler hakkında öne sürdüğümüz soruların yanıtlarını anlamda bulabiliriz.

Kuramsal çözümlememizin yanı sıra deneysel araştırmalarımız da, hem Gestalt* hem çağrışım psikolojisinin sözcük anlamının içsel doğasını yanlış aramış olduklarına işaret etmektedir. Bir sözcük, tek bir nesneyi değil, bir nesneler grubu ya da sınıfını ifade eder. Bu yüzden her sözcük zaten bir genellemedir. Genelleme, düşüncenin sözlü bir eylemidir ve gerçekliği duyum ve algının yansıttığından tamamen farklı biçimde yansıtır. Yalnızca (cansız maddedeki) bilincin mutlak yokluğu ile duyum arasında değil, aynı zamanda duyum ile düşünce arasında da diyalektik bir sıçrama olduğu şeklindeki önermede böyle bir niteliksel farka işaret edilmektedir. Duyum ile düşünce arasındaki niteliksel farkın, düşüncede sözcük anlamının da özünü oluşturan gerçekliğin **genelleştirilmiş** bir yansımasının bulunmasında yattığını, dolayısıyla anlamın da sözcüğün tam anlamıyla düşüncenin bir eylemi olduğunu kabul etmemiz için her türlü neden mevcuttur. Ancak anlam aynı zamanda sözcüğün de ayrılmaz bir parçasıdır ve bu yüzden düşünce alanına olduğu kadar dil alanına da aittir. Anlamsız bir sözcük boş bir sesten ibarettir ve insan konuşmasının bir parçası sayılamaz. Sözcük anlamı hem düşünce hem de konuşma olduğu için, sözlü düşüncenin aramakta olduğumuz birimini onda buluyoruz. Dolayısıyla sözlü düşüncenin doğasını araştırırken izlenmesi gereken yöntemin anlambilimsel çözümleme, yani

* Gestalt: Biçim - ç.n.

düşünce ve konuşmayı karşılıklı ilişkileri içinde içeren bu birimin gelişim, işleyiş ve yapısının incelenmesi olduğu açıktır.

Bu yöntem çözümleme ve bireşimin yararlarını birleştirmekte ve karmaşık bütünlerin uygun biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır. Örnek olarak konumuzun yine geçmişte büyük ölçüde savsaklanmış başka bir yönünü ele alalım. Konuşmanın birincil işlevi haberleşmedir, toplumsal iletişimdir. Dili öğelerine ayrıştırarak inceleyenler, bu işlevi de konuşmanın anlıksal (intellectual) işlevinden kopartıyorlardı. Bu iki işlev, sanki –birbirine koşut olmayan değilse de– ayrı ayrı işlevlermiş gibi ele alınmakta, gelişimleri sırasında ve yapısal bakımdan karşılıklı ilişki içinde bulunduklarına hiç dikkat edilmemekteydi. Oysa sözcük anlamı, konuşmanın bu iki işlevinin de bir birimidir. Aracılık eden bir anlatım biçimi olmaksızın zihinler arasında anlaşmanın olanaksız olduğu, bilimsel psikolojinin, bir aksiyonudur. Dilbilimsel ya da başka türlü bir işaret sistemi yoksa, ancak en ilkel ve sınırlı türden bir iletişim olanaklı olur. Esas olarak hayvanlar arasında görülen anlatımlı hareketler aracılığıyla iletişim, iletişim olmaktan çok bir duygunun yayılmasından ibarettir. Birdenbire bir tehlikenin farkına vararak korkan bir kaz, bağırışlarıyla bütün sürüyü ayağa kaldırmakla diğerlerine ne gördüğünü söylememekte, yalnızca korkusunu onlara da bulaştırmaktadır.

Deneyim ve düşüncenin başkalarına ussal ve amaçlı olarak iletilmesi, ilkörneğini (prototype) çalışma sırasında iletişim gereksinmesinden doğmuş olan insan konuşmasının oluşturduğu bir aracı sistemi gerektirir. Psikoloji, yakın zamana kadar bu sorunu da egemen eğilime uygun olarak aşırı basitleştirilmiş biçimde ortaya koymaktaydı. İletişimin aracının işaret (sözcük ya da ses) olduğu: aynı anda ortaya çıktıkları için bir sesle herhangi bir deneyimin içeriği arasın-

da ilgi kurulabileceği ve bu sesin aynı içeriği başka insanlara iletmeye de yarayacağı varsayılıyordu.

Ancak çocuklukta kavrayış ve iletişimin gelişmesinin daha yakından incelenmesi, gerçekte iletişimin işaretlere olduğu kadar anlama, yani genellemeye de gereksinme gösterdiğini ortaya koymuştur. Edward Sapir'in etkili anlatımıyla, deneyim dünyasının simgelerle ifade edilebilmesi için önce büyük ölçüde basitleştirilmesi ve genelleştirilmesi gerekir. İletişim ancak bu yolla olanaklı hale gelir; çünkü bireyin deneyimi yalnızca kendi bilincinde bulunur ve kesin konuşmak gerekirse başkasına iletilemez. Başkasına iletilebilmesi için, açıkça ifade edilmese de toplumun bir birim olarak kabul ettiği bir kategoriye dahil edilmesi gerekir.

Dolayısıyla insanlar arasında gerçek anlamda bir iletişim, sözcük anlamlarının gelişmesinde ileri bir aşamayı oluşturan genelleme tutumunu gerektirir. İnsanlararası iletişimin daha yüksek biçimleri, insan düşüncesi kavramlaşıtırılmış gerçekliği yansıttığı için mümkün olmaktadır. Bu yüzden gerekli sözcükleri bilseler bile bazı düşüncelerin çocuklara iletilmesi olanaksızdır. Bunların tam anlamıyla anlaşılması için zorunlu olan, uygun biçimde genelleştirilmiş kavram çocukta henüz oluşmamış olabilir. Tolstoy, eğitime ilişkin yazılarında, çocukların yeni bir sözcüğü öğrenirken, genellikle söylenişinden çok ifade ettiği kavramdan dolayı zorluk çektiklerini söylemektedir. Hemen hemen her zaman, kavram olgunlaştı mı, onu karşılayan bir sözcük de bulunur.

Sözcük anlamının hem genelleyici düşüncenin, hem de toplumsal iletişimin bir birimi olarak kavranmasının, düşünce ve dilin incelenmesi bakımından taşıdığı değer ölçülemez. Böylelikle gerçek bir nedensel-türeyişsel (causal-genetic) çözümleme yapmak, çocuğun düşünme yeteneğinin artması ile toplumsal gelişmesi arasındaki ilişkileri sistemli bi-

çimde incelemek olanaklı hale gelmektedir. Genelleme yapma ile iletişim arasındaki karşılıklı ilişki, incelememizin ikincil bir odak noktası sayılabilir.

Burada incelememizde özel olarak ele alınmayan, dil alanındaki bazı sorunlardan söz etmek yerinde olabilir. Bunlardan en önemlisi, konuşmanın sesbilimsel yönünün anlamla olan ilişkisidir. Kanımızca, dilbilim alanında son zamanlarda elde edilen önemli ilerlemeler, büyük ölçüde konuşmanın incelenmesinde kullanılan çözümleme yöntemlerinde yapılan değişikliklerin bir sonucudur. Geleneksel dilbilimde ses konuşmanın bağımsız bir öğesi gibi görüldüğünden, tek tek sesler çözümleme birimleri olarak ele alınmaktaydı. Bunun sonucunda, konuşmanın psikolojisinden çok, fizyoloji ve akustiği üstünde yoğunlaşılıyordu. Çağdaş dilbilimde ise bunun yerine, anlamı etkileyen ve dolayısıyla insan konuşmasını diğer seslerden ayırt ederek ona özgü bir nitelik taşıyan, bölünmez en küçük sesbilimsel birim olan sesbirim (phoneme) kullanılmaktadır. Sesbirimin çözümleme birimi olarak kullanılmaya başlamasının dilbilime olduğu kadar psikolojiye de yararı dokunmuştur. Uygulanmasıyla elde edilmiş olan somut kazançlar, bu yöntemin değerini kesin olarak kanıtlamaktadır. Bu yöntem, öz bakımından, bizim kendi araştırmamızda kullandığımız öğelere değil de birimlere ayrıştırma yöntemiyle özdeştir.

Yöntemimizin verimliliği, işlevler ya da bilincin bütünüyle parçaları arasındaki ilişkilere ilişkin başka sorunlara uygulalanarak da gösterilebilir. Bu sorunlardan hiç olmazsa birine kısaca değinmek, bundan sonraki incelemelerimizin ne yönde gelişebileceğine dair bir fikir verecek ve şimdiki çalışmamızın önemini ortaya çıkartacaktır. Sözünü etmeyi düşündüğümüz sorun, anlık (intellect) ile duygu arasındaki ilişkidir. Bunların inceleme konuları olarak birbirinden ayrılması, düşünce sürecine, düşüncenin yaşamanın bütünlüğün-

den, kişisel gereksinme ve ilgilerinden, eğilim ve dürtülerinden yalıtarak «kendi kendine düşünen düşücelerin» özerk bir akışı gibi gösterdiğinden, geleneksel psikolojinin en zayıf noktalarından birini oluşturmaktadır. Düşünce, bu şekilde yalıtılınca, ya insanın yaşamında ve davranışında hiçbir şeyi değiştirmesine olanak olmayan anlamsız ve ikincil bir görüngü (phenomenon), ya da insan yaşamını açıklanamaz ve gizemli bir biçimde etkileyen bir tür kadim kuvvet olarak görülmek zorundadır. Gerekirci bir çözümleme düşünceyi şu ya da bu yöne yönlendiren itici güçlerin açıklamasını gerektirdiği için, bu şekilde düşüncelerimizin nedeni ve kökeni sorununun incelenmesinin yolu da kapanmış olmaktadır. Eski yaklaşım aynı nedenle karşıt yöndeki sürecin, yani düşüncenin duygu ve istenç üstündeki etkisinin verimli biçimde incelenmesini de engellemektedir.

Birim çözümlemesi, hayati önemdeki bu sorunların çözüm yolunu göstermektedir. Anlamın içinde duygusal ve anlıksal olanı birleştiren dinamik bir sistemin var olduğunu ortaya koymaktadır. Her fikrin, gerçekliğin ifade ettiği bölümüne karşı dönüşüme uğramış duygusal bir tutumu da içerdiğini göstermektedir. Bu yöntem ayrıca hem insanın gereksinme ve dürtülerinden özgül bir yöntemde gelişen düşüncelerine ulaşan yolu, hem de tersine düşüncelerinden davranış ve etkinliğine giden yolu izlememize olanak vermektedir. Kanımızca bu örnek, düşünce ve dili konu alan bu incelemede kullanılan yöntemin, aynı zamanda sözlü düşüncenin bilincin bütünüyle ve diğer temel işlevleriyle olan ilişkisinin araştırılması açısından da umut verici bir araç olduğunu göstermeye yeter.

* Bu bölüm Vygotsky'nin Piaget'in ilk eserlerine dayandırdığı eleştirileri içerir.

PIAGET'NİN ÇOCUĞUN DİLİ VE DÜŞÜNCESİ HAKKINDAKİ KURAMI*

Psikoloji, Jean Piaget'ye çok şey borçludur. Onun çocuk dil ve düşüncesinin incelenmesinde devrim yapmış olduğunu söylemek abartma olmaz. Çocukların fikirlerinin araştırılmasında geliştirdiği klinik yöntem, o zamandan beri geniş ölçüde kullanılmaktadır. Çocuk algı ve mantığını sistemli biçimde ilk araştıran o olmuştur. Üstelik bu konuya son derece cesurca ve olağanüstü boyutlara sahip yepyeni bir yaklaşım getirmiştir. Piaget, yetişkinlerle karşılaştırıldığında çocuğun akıl yürütmesinde görülen eksiklikleri altalta sıralamak yerine, çocuk düşüncesinin ayırt edici özgül nitelikleri üstünde, çocukta eksik olandan çok çocukta **var olan** şeyler üstünde yoğunlaşmıştır. Bu olumlu yaklaşım sayesinde, çocukla yetişkinin düşünme tarzları arasındaki farkın niceliksel olmaktan çok **niteliksel** olduğunu göstermiştir.

* Bu bölüm, Vygotsky'nin Piaget'nin ilk iki kitabının Rusça baskısına yazdığı önsözün kısaltılmış biçimidir (Gosizdat, Moskova, 1932). Vygotsky'nin Piaget'nin ilk eserlerine dayandırdığı eleştirileri, Piaget'nin kendi kuramına daha sonra getirdiği formülasyonlar için pek geçerli değildir – İngilizce baskının yayımcısı.

Birçok büyük buluş gibi Piaget'nin fikri de apaçık gibi gözükecek kadar basittir. Bu fikir daha önce Rousseau tarafından, Piaget'nin kendisinin de aktardığı gibi, çocuğun minyatür bir yetişkin, aklının da küçük çapta bir yetişkin aklı olmadığı biçiminde ifade edilmişti. Piaget'nin deneysel kanıtlarını sağladığı bu gerçeğin ardında başka bir basit fikir, Piaget'nin bütün çalışmalarını parlak bir ışık gibi kaplayan evrim fikri yatmaktadır.

Ancak bütün büyüklüğüne rağmen, Piaget'nin çalışması da, psikolojideki öncü çağdaş çalışmaların tümünde olduğu gibi ikilik (duality) illetiyle maluldür. Bu bölünme, psikolojinin sözcüğün gerçek anlamıyla bir bilim haline gelirken içinden geçmekte olduğu bunalıma eşlik etmektedir. Bunalım, bilimin olgusal verileriyle, uzun zamandan beri materyalist ve idealist dünya görüşleri arasında tartışma konusu yapılmış bulunan yöntemsel ve kuramsal öncülleri arasındaki keskin çelişmeden kaynaklanmaktadır. Bu mücadele psikolojide, belki de diğer bütün bilim dallarındakinden daha şiddetli olmaktadır.

Eldeki bütün psikolojik bilgileri içinde birleştiren genel kabul görmüş bir sistem olmadığı sürece, her önemli olgusal buluş, kaçınılmaz olarak yeni gözlenmiş olgulara uygun düşen yeni bir kuramın yaratılmasına yol açacaktır. Freud, Levy-Bruhl, Blondel, bunların hepsi kendi psikoloji sistemlerini yaratmışlardır. Bu alanda hüküm süren ikilik, metafizik ve idealist renkler taşıyan bu kuramsal yapılarla, bunların üstünde yükseldikleri deneysel temel arasındaki uyumsuzlukta yansımaktadır. Çağdaş psikolojide büyük buluşlar her gün yapılmaktadır; ama yalnızca bilim-öncesi ve yarı-metafizik **ad hoc*** kuramların kılıflarına uydurulmak için.

Piaget olgulara sadık kalarak bu yazgısal ikilikten kaçınmaya çalışmaktadır. Amaçlı olarak kendi alanında bile genelleme yapmaktan kaçınmakta ve mantık, bilgi kuramı ya da

* Ad hoc: Bu özel amaçla düzenlenmiş (ç.n.)

felsefe tarihi gibi ilgili alanlara hiç girmemeye özellikle özen göstermektedir. Saf deneycilik (empiricism) ona biricik güvenli sığınak gibi gözükmektedir. Kendi yazdığına göre kitabı

her şeyden önce olgu ve belgelerin bir derlemesidir. Çeşitli bölümleri birleştiren bağlar, tek bir yöntemin değişik bulgulara uygulanmasının yaratabileceği bağlardan ibarettir. Yoksa bunlar hiçbir biçimde sistemli bir sunuşun yarattığı bağlar değildir. [29, s1].

Aslında Piaget'in güçlü yanı, yeni olguları gün ışığına çıkartmasında, bunları özenle çözümleyip sınıflandırmasında, Claparede'in deyişiyle bunların mesajlarına **kulak verme** yeteneğini göstermesindedir. Yeni ufuklar açan ya da daha önceki bilgilere katkıda bulunan irili ufaklı bir sürü olgunun oluşturduğu bir çığ, Piaget'nin sayfalarından çocuk psikolojisinin üstüne yuvarlanmaktadır. Onun klinik yöntemi, çocuk düşüncesinin evrimsel dönüşümlerindeki karmaşık yapısal bütünlerin incelenmesi için gerçekten paha biçilmez bir araç oluşturmaktadır. Bu yöntem, onun değişik araştırmalarını bir bütün içinde birleştirmekte ve bize çocuk düşüncesinin tutarlı, ayrıntılı ve gerçek yaşama dayanan resimlerini vermektedir.

Yeni olgular ve yeni yöntem, bir bölümü bilimsel psikoloji için yepyeni olan, bir bölümüyse artık yeni bir ışık altında görülmeye başlanan birçok probleme ulaşılmasını sağladı. Piaget'nin deneysel bulgulardan fazla uzaklaşmayarak ve bizzat deneylerin seçiminin varsayımlar tarafından belirlendiğini görmezlikten gelerek kararlılıkla kaçınmaya çalışmasına rağmen, bu problemler yeni kuramların doğmasına yol açtı. Esasen olgular her zaman bir kuramın ışığında incelenirler ve bu yüzden felsefeden arıtılmaları olanaksızdır. Bu, düşünmeye ilişkin olgular açısından daha da doğrudur. Piaget'nin zengin veri stokunu nasıl oluşturduğunu anlamak için, ilkönce olguları araştırmasına yön veren –ve bir tek ikinci kitabının [30] sonunda kitabın içeriğini özetlediği yerde bu olgulara getirdiği yorumun ardında yatan– felsefeyi incelemeliyiz.

Piaget, bu soruna, gözlediği çocuk düşüncesine özgü özelliklerin tümünün nesnel olarak aralarında ilişkili olup olmadıkları sorusunu ortaya atarak yaklaşmaktadır. Bu özellikler rastlantısal ve birbirlerinden bağımsız mıdır, yoksa merkezi ve birleştirici bir olgu etrafında kendine özgü bir mantığı olan düzenli bir bütün mü oluştururlar? Piaget'nin kanısına göre ikincisi doğrudur. Piaget, bu soruyu yanıtlarken olgulardan kurama geçmek ve bunu yaparken, her ne kadar kendi sunuşuna göre kuram bulguları izliyorsa da, olguları çözümlemesinin kuram tarafından ne kadar etkilenmiş olduğunu ortaya koymaktadır.

Piaget'ye göre çocuk mantığının özgül niteliklerinin tümünü birleştiren bağ, çocuk düşüncesinin benmerkezciliği (egocentrism)dir. Anlıksal gerçeklik, sinkretizm* ve ilişkileri anlamakta çekilen zorluk gibi bulduğu diğer niteliklerin tümünü bu çekirdek nitelikle ilişkilenmektedir. Benmerkezciliğin oluşum, yapı ve işlev bakımından içe yönelik (autistic) düşünceyle güdümlü (directed) düşünce arasında yer aldığını söylemektedir.

Güdümlü düşünceyle güdümsüz düşüncenin karşıt kutuplar olduğu fikri psikanalitik kuramdan alınmıştır. Piaget şöyle demektedir:

> Güdümlü düşünce bilinçlidir, yani düşünenin zihninde var olan amaçların peşindedir. Akıllıcadır, yani gerçekliğe uyarlanmıştır ve onu etkilemeye çalışır. Doğruluğu ve yanlışlığı irdelenebilir... ve dil aracılığıyla iletilebilir. İçe yönelik düşünce bilinçaltına aittir, yani ulaşmaya çalıştığı amaçlar ve kendi önüne koyduğu sorunlar bilinçte mevcut değildir. Dış gerçekliğe uyarlanmamıştır, bunun yerine kendine hayal ya da rüyalardan bir gerçeklik yaratır. Gerçekleri saptamaya değil, istekleri doyurmaya çalışır. Kesinlikle bireyseldir

* Sinkretizm: Bağdaştırılması olanaksız durum, ilke vb. yi bağdaştırma girişimi (ç.n.)

ve bu haliyle dil aracılığıyla iletilemez; çünkü esas olarak imgelerle çalışır ve iletilebilmesi için, kendisini yönlendiren duyguları iletildiği kimsede imgeler ve mitler aracılığıyla yaratan dolambaçlı yöntemlere başvurmak zorundadır. [27, s.59-60].

Güdümlü düşünce toplumsaldır. Geliştikçe, deneyim ve sözcüğün dar anlamıyla mantık yasalarından giderek da ha çok etkilenir. İçe yönelik düşünce ise tersine bireyseldir ve kendine özgü bir dizi yasası vardır.

Birbirine karşıt bu iki düşünce tarzı arasında iletilebilirlik derecelerine göre sıralanan pek çok düşünce türü vardır. Bu ara türlerin de, içe yönelikliğin (autism) mantığıyla zekanın mantığı arasında yer alan özel bir mantığı vardır. Bu ara biçimlerden başlıcasına **benmerkezci düşünce** adını vermeyi öneriyoruz. [29, s.62].

Temel işlevi kişisel gereksinmelerin doyurulması olmaya devam etmekle birlikte, benmerkezci düşünce, zihinsel uyumun, yetişkinlerin düşüncesi açısından tipik olan gerçeklik yöneliminin bazı unsurlarını da içerir. Çocuğun benmerkezci düşüncesi, «sözcüğün dar anlamıyla içe yöneliklik ile toplumsallaşmış düşüncenin ortasında bulunmaktadır» [30, s.276]. Piaget'nin temel varsayımı budur.

Piaget'nin çalışmasının tümü boyunca benmerkezci düşünceyle içe yönelikliği birbirinden ayıran özelliklerden çok, her ikisinde de ortak olan özellikleri vurguladığını belirtmek yerinde olur. Kitabının sonundaki özette üstüne basarak şunları söylemektedir: «Son söz olarak denebilir ki, oyun benmerkezci düşüncenin en yüksek yasasıdır» [30, s.323]. Aynı eğilim, Piaget'nin, sinkretik düşüncenin mekanizmasının düşlerin mantığından düşüncenin mantığına geçişi temsil ettiğini belirtmesine rağmen, sinkretizmi ele alışında da özellikle belirgindir.

Piaget, benmerkezciliğin yapısal ve işlevsel bakımlar-

dan olduğu gibi, kronolojik bakımdan da aşırı içe yöneliklik ile aklın mantığı arasında yer aldığı düşüncesindedir. Düşüncenin gelişmesi hakkındaki fikirleri, çocuk düşüncesinin köken bakımından ve doğal olarak içe yönelik olduğu ve ancak uzun ve sürekli bir toplumsal baskı altında gerçekçi düşünceye dönüştüğü biçimindeki psikanalizden alınma öncülüne dayanmaktadır. Piaget bunun çocuğun zekasının değerini azaltmadığını belirtir. «Zeka mantıksal etkinlikten ibaret değildir» [30, s.267]. Düşgücü sorunlara çözüm bulmada önemlidir, ama gerçeği araştırmanın gerektirdiği irdeleme ve kanıtlama görevlerini yerine getiremez. Düşüncemizi doğruluma, yani mantıksal etkinlik gereksinmesi geç ortaya çıkmaktadır. Piaget'ye göre bu gecikme beklenmedik bir şey değildir, çünkü düşünce, isteklerimizin doyurulmasına hizmet etmeye gerçeği aramaktan çok daha önce başlar; düşüncenin kendiliğindenliği en belirgin biçimi, oyun ya da isteni-leni elde edilebilir gibi gösteren hayallerdir. Yedi-sekiz yaşına kadar oyun çocuğun düşüncesine öylesine egemendir ki, gerçek olmadığını bilerek söylediği şeylerle, gerçek olduğunu sandığı hayalleri ayırt etmek son derece zordur.

Özetlersek, içe yöneliklik düşüncenin ilk biçimi olarak görülmekte, mantık göreli olarak geç ortaya çıkmakta, benmerkezci düşünce ise ikisi arasındaki oluşumsal bağı oluşturmaktadır.

Kendisi tarafından hiçbir zaman tutarlı ve sistemli bir biçimde ortaya konmamış olsa da, bu görüş Piaget'nin bütün kuramının temelidir. Gerçi Piaget çocuk düşüncesinin ara niteliğinin bir varsayım olduğunu bir çok kez ifade etmektedir, ama ona göre bu varsayım sağduyuya o kadar yakındır ki, doğruluğundan bizzat çocuğun benmerkezciliği olgusunun doğruluğundan olduğundan daha fazla kuşkulanmaya da gerek yoktur. Piaget, benmerkezciliği çocuğun pratik etkinliğinin doğasında ve geç ortaya çıkan toplumsal tutumlarının gelişmesinde de bulmaktadır.

> Oluşum açısından çocuğun düşüncesini anlayabilmek için işe onun etkinliğinden başlamak gerektiği açıktır ve bu etkinlik tartışma götürmez biçimde benmerkezci ve benci (egotistic)dir. Açık seçik biçimiyle toplumsal içgüdü geç gelişir. Bu bakımdan ilk kiritik dönem yedi-sekiz yaşlarına doğru başlar. [30, s.276].

Piaget, benmerkezciliğin daha erken yaşlarda her şeye nüfuz ettiğini düşünme eğilimindedir. Çocuk mantığının çok çeşitlilik gösteren görüngülerinin tümünü dolaylı ya da dolaysız olarak benmerkezci sayar. Benmerkezciliğin önemli bir ifadesi olan sinkretizmin de, hem sözlü hem de algısal alanlarda çocuğun bütün düşüncesine nüfuz ettiğinden hiç kuşkusu yoktur. Benmerkezci özellikler, yedi-sekiz yaşlarından sonra toplumsallaşmış düşünce şekillenmeye başlayınca birdenbire ortadan kalkmaz. Bu özellikler çocuğun algılama işlemlerinde ortadan kalkar, ama daha soyut olan saf sözlü düşünce alanında billurlaşmış biçimde varlıklarını sürdürürler.

Benmerkezciliğin çocuklukta her şeye nüfuz ettiği görüşü Piaget'i şu sonuca ulaştırmaktadır: Düşüncenin benmerkezciliği çocuğun ruhsal doğasıyla o kadar yakından ilgilidir ki, deneyimden etkilenmez. Yetişkinlerin çocuğun üstünde yapmaya çalıştıkları etkiler,

> onda bir fotoğraf levhasının üstündeki gibi iz bırakmaz: Bunlar «özümlenirler», yani üstünde uygulandıkları canlı tarafından yeniden biçimlendirilir ve kendi özü içine yerleştirilirler. Burada anlatmaya ve bir ölçüde de açıklamaya çalıştığımız şey, işte çocuğun bu psikolojik özü, ya da başka bir deyişle çocuk düşüncesine özgü yapı ve işleyiştir. [30, s.338]

Bu alıntı Piaget'nin temel varsayımlarının doğasını özetle ortaya koymakta ve Üçüncü Bölümde yeniden ele alacağımız ruhsal gelişmede toplumsal ve biyolojik türdeş bü-

tünlükler (uniformity) genel sorununu karşımıza çıkarmaktadır. Önce Piaget'nin çocuğun benmerkezciliği görüşünün doğruluk derecesini, bu görüşün temelini oluşturan olguların ışığında inceleyelim.

II

Çocuğun benmerkezciliği görüşü Piaget'nin kuramında birincil öneme sahip olduğundan, onun bu görüşü bir varsayım olarak kabul etmekle kalmayıp, doğruluğuna bu derece kuvvetle inanmasına yol açan olguların neler olduğunu araştırmamız gerekir. Daha sonra da bu olguları kendi deneyimlerimizin sonuçlarıyla karşılaştırarak irdeleyeceğiz [46, 47].

Piaget'nin bu kanısının olgusal temelini çocuğun dili kullanışı konusunda yaptığı araştırmalar sağlamıştır. Yaptığı sistemli gözlemler onu çocukların bütün konuşmalarının ya benmerkezci ya da toplumsallaşmış olmak üzere iki sınıftan birine girdiği sonucuna ulaştırmıştır. Bunların arasındaki fark esas olarak gördükleri işlevlerdedir. Benmerkezci konuşmada çocuk yalnızca kendisi hakkında konuşur, konuştuğu kimseyle ilgilenmez, bir şey iletmeye çalışmaz, yanıt beklemez, hatta genellikle kendisini dinleyen olup olmadığına bile aldırmaz. Durum tiyatrodaki bir monologa benzemektedir: Çocuk yapmakta olduğu şeyi sürdürerek yüksek sesle düşünmektedir. Toplumsallaşmış konuşmada ise başkalarıyla iletişimde bulunmaya çalışır - yalvarır, emreder, tehdit eder, bilgi iletir, soru sorar.

Piaget'nin deneyleri okul öncesi çocukların konuşmalarının açık farkla daha büyük bölümünün benmerkezci olduğunu göstermiştir. Yedi yaşındaki çocukların kayda alınmış toplam konuşmalarından yüzde 44 ila 47'sinin nitelikleri bakımından benmerkezci olduğunu saptamıştır. Daha küçük çocuklarda bu rakamın epey daha büyük olması gerektiğini söylemektedir. Altı ve yedi yaşındaki çocuklar üstünde

Piaget'e göre çocuğun dile getirdiği düşüncelerden başka, dile getirmediği düşünceleri de vardır. Bunların dile getirilmemesi benmerkezci yani iletilemez olmalarından kaynaklanır.

yapılan başka araştırmalar, bu yaşta toplumsallaşmış konuşmanın bile benmerkezci düşünceden tamamen arınmamış olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocuğun dile getirdiği düşüncelerinden başka bir sürü de dile getirmediği düşüncesi vardır. Piaget'ye göre bunlardan bazılarının dile getirilmemesi tam da benmerkezci, yani iletilemez olmalarından dolayıdır. Çocuğun bunları başkalarına aktarılabilmesi için, onların bakış açısını benimseyebilmesi gerekirdi. «Denebilir ki, yetişkin biri yalnızken bile toplumsal olarak düşünür, yedi yaşın altındaki bir çocuk ise başkalarıyla birlikteyken bile ben merkezci olarak düşünür ve konuşur» [29, s.56]. Bu yüzden benmerkezci düşünce katsayısının benmerkezci konuşma katsayısından çok daha büyük olması gerekir. Fakat ölçülebilen, konuşmayla ilgili verilerdir ve Piaget'nin çocuğun benmerkezciliği görüşünü dayandırdığı belgesel kanıtı da bunlar sağlamaktadır. Piaget'nin benmerkezci konuşma ile çocuğun benmerkezciliği hakkında getirdiği açıklamalar genel olarak özdeştir.

> Birincisi, yedi ya da sekiz yaşın altındaki çocuklar arasında istikrarlı bir toplumsal yaşam yoktur; ikincisi, çocuğun gerçek toplumsal dili, yani çocukların temel etkinliği olan oyunda kullanılan dil, sözcüklerden olduğu kadar jest, hareket ve mimiklerden de oluşan bir dildir. [29, s.56].

Yedi sekiz yaşlarında başkalarıyla iş yapma isteği baş gösterince, benmerkezci konuşma geriler.

Piaget benmerkezci konuşmayı ve bunun gelişme içindeki sonunu betimlerken, çocuğun davranışında gerçekçi anlamda yararlı hiçbir işlevi olmadığını ve çocuk okul çağına yaklaşırken zayıflayıp yok olduğunu vurgulamaktadır. Kendi yaptığımız deneyler ise bize bu görüşün doğru olmadığını düşündürmektedir. Biz, benmerkezci konuşmanın erken yaşlarda çocuğun etkinliğinde son derece belirli ve önemli bir rol oynamaya başladığı kanısındayız.

Benmerkezci konuşmaya yol açan nedenleri, hangi koşulların benmerkezci konuşmayı kışkırttığını belirlemek için, biz de çocukların etkinliklerini aşağı yukarı Piaget'nin yaptığı gibi düzenledik, yalnız düş kırıklığı ve zorluk yaratacak bir dizi yeni unsur ekledik. Örneğin çocuk tam resim çizmeye hazırlandığı sırada, kağıt ya da kendisine gerekli olan renkte kalem bulunmadığının farkına varacaktı. Diğer bir deyişle çocuğun serbestçe etkinlik göstermesini engelleyerek onun sorunlarla yüz yüze gelmesini sağladık*.

Aynı yaştaki çocuklar için Piaget'nin bulduğu, ya da bu sorunlarla karşılaşmayan çocuklar için kendi bulduğumuz rakamla karşılaştırıldığında, benmerkezci katsayısının bu zor durumlarda hemen hemen iki katına çıktığını saptadık. Çocuk kendi kendine şöyle konuşarak durumu kavramaya ve düzeltmeye çalışacaktır: «–Kalem nerede? Bana mavi kalem lazım. Boşver, kırmızıyla çizer, sonra suyla ıslatırım; o zaman koyulaşır ve mavi gibi gözükür.»

Aynı etkinlikler engelsiz yapıldığı zaman, bizim bulduğumuz benmerkezci konuşma katsayısı Piaget'ninkinden hatta biraz daha bile küçüktü. Bu yüzden etkinliğin akışında meydana gelen bir kesintinin benmerkezci konuşma için önemli bir uyarıcı olduğunu kabul etmek akla yatkındır. Bu buluş, Piaget'nin kendisinin de kitabında birçok kez değindiği iki öncülle uygunluk halindedir. Bunlardan biri, ayırdında olma yasası diye adlandırılan yasadır. Buna göre kendiliğinden yürüyen bir etkinlikte ortaya çıkan bir engel ya da bozulma, etkinlikte bulunanın o etkinliğin farkına varmasına yol açar. Diğer öncül ise, konuşmanın bu farkına varma sürecinin bir ifadesi olduğu biçimindedir.

Bizim bulgularımız, benmerkezci konuşmanın çocuğun etkinliğine yalnızca eşlik etmekle kalmasının uzun sürmediğine işaret etmektedir. Benmerkezci konuşma, gerilim-

* Bu deneylerin başka yönleri için Bölüm 7'ye bakınız.

leri dile getirme ve boşalmanın bir aracı olmanın yanı sıra, kısa sürede –bir soruna çözüm arama ve çözümü tasarlamada– gerçek anlamda düşüncenin bir aracı haline de gelir. Deneylerimizden birinde raslantı sonucu meydana gelmiş olan bir aksilik, benmerkezci konuşmanın bir etkinliğin izlediği yolu nasıl değiştirebileceğine ilişkin güzel bir örneğin ortaya çıkmasına yol açmıştır: Beş buçuk yaşında bir çocuk tramvay resmi çizerken kurşun kaleminin ucu kırıldı. Kalemi çok sert bastırarak çizmekte olduğu tekerlek yuvarlağını tamamlamaya çalıştı, ama kağıdın üstüne derin bir izden başka bir şey çıkmadı. Çocuk kendi kendine «Kırıldı» diye mırıldanarak kalemi bıraktı, sulu boyalarını aldı ve kaza geçirip **kırılmış** bir tramvay resmi çizmeye başladı. Ara sıra resminde meydana gelen değişiklikle ilgili olarak kendi kendine konuşmayı da sürdürüyordu. Bu örnekte çocuğun rastlantı sonucu harekete geçirilmiş benmerkezci konuşması, sürdürdüğü etkinliği öylesine açık biçimde etkilemiştir ki, artık bunu bir yan üründen, bir tür fon müziğinden ibaret sanmaya olanak yoktur. Deneylerimiz etkinlik ile benmerkezci konuşma arasındaki karşılıklı ilişkinin son derece karmaşık değişimler geçirdiğini göstermiştir. Benmerkezci konuşmanın ilk başlarda bir etkinliğin sonucunu ya da etkinlikteki bir dönüm noktasını simgelerken, giderek nasıl önce etkinliğin ortalarına ve sonunda da en başına doğru yer değiştirdiğini ve bu arada yönlendirici ve tasarlayıcı bir işlev kazanarak çocuğun yaptıklarını amaçlı davranış düzeyine yükselttiğini gözledik. Burada çocuğun çizdiği resimlere ad koyarken izlediği ve herkesçe iyi bilinen gelişmeye benzer bir durum söz konusudur. Küçük bir çocuk önce resmi çizer, çizdiğinin ne olduğuna sonra karar verir; biraz daha büyüyünce, resim yarımken adını koyar; sonunda ise, ne çizeceğine önceden karar vermeye başlar.

Benmerkezci konuşmanın işlevi konusundaki görüşte

yaptığımız düzeltmenin onun daha sonraki yazgısıyla ilgili görüşümüzü de etkilemesi gerekir ve bununla benmerkezci konuşmanın okul çağında yitmesi arasındaki ilginin kurulması zorunludur. Deneyler bu yitişin nedenleri hakkında ancak dolaylı bazı kanıtlar sağlayabilir, ama kesin bir yanıt getiremez. Bununla birlikte elde edilen veriler, benmerkezci konuşmanın, sesli konuşmadan içinden konuşmaya giden evrimde bir geçiş aşaması oluşturduğu varsayımının doğru olduğunu düşündürmektedir. Yaptığımız deneylerde, daha büyük çocuklar engellerle karşılaştıklarında küçüklerden farklı davranmaktaydılar. Çocuk genellikle durumu önce sessizce inceledikten sonra bir çözüm buluyordu. Ne düşündüğü sorulduğunda verdiği yanıtlar da, okul öncesi çocukların yüksek sesle düşünürken söylediklerine bayağı benzemekteydi. Bundan çıkartılacak sonuç, okul öncesi çocuğun benmerkezci konuşma aracılığıyla gerçekleştirdiği aynı zihinsel işlemlerin okul çağındaki çocukta artık sessiz içinden konuşmayla yerine getirildiği biçiminde olmalıdır.

Benmerkezci konuşmanın giderek tümüyle ortadan kalktığını düşünen Piaget'de, bu anlama gelecek herhangi bir şey bulmak doğal olarak olanaksızdır. Onun çalışmalarında çocukta içinden konuşmanın gelişmesiyle ilgili açıklamalara pek rastlanmamaktadır. Ancak içinden konuşma ve sesli benmerkezci konuşma aynı işlevi yerine getirdiklerine göre bundan çıkacak sonuç şudur: Eğer Piaget'nin iddia ettiği gibi benmerkezci konuşma toplumsallaşmış konuşmadan önce geliyorsa, o zaman içinden konuşmanın da toplumsallaşmış konuşmadan önce gelmesi gerekir. Ama bu da oluşum açısından kabul edilemeyecek bir varsayımdır.

Yetişkin birinin içinden konuşması, toplumsal uyarlanmadan çok «kendisi için düşünmesini» simgeler, yani benmerkezci konuşmanın çocukta gördüğü işlevle aynı işlevi görür. Ayrıca aynı yapısal özelliklere de sahiptir: Hangi

bağlam içinde söylendiğini bilmeyen bir başkası için anlaşılmazdır; çünkü «konuşan» açısından açık olan şeylerin «sözü» edilmez. Bu benzerlikler bizi, benmerkezci konuşmanın gözden yittiği zaman zayıflayıp yok olmak yerine «yeraltına geçtiğini», yani içinden konuşmaya dönüştüğünü kabul etmeye götürmektedir. Bu değişmenin gerçekleştiği yaşlarda çocukların zor durumlarla karşılaştıklarında, kimi zaman benmerkezci konuşmaya başvurdukları, kimi zamansa sessiz düşündükleri biçimindeki gözlememiz, bu ikisinin işlevleri bakımından eşdeğer olabileceklerini göstermektedir. Bizim varsayımımız, içinden konuşma süreçlerinin yaklaşık olarak okul çağının başlangıcında gelişip kararlılık kazandığı ve benmerkezci konuşmada bu aşamada görülen hızlı azalmanın nedeninin bu olduğu yolundadır.

Bulgularımız sınırlı olmakla birlikte, bunların konuşma ve düşüncenin gelişmesinin genel yönünün yeni ve daha geniş bir perspektifle görülmesine yardımcı olacağı kanısındayız. Piaget'nin görüşüne göre, her iki işlev de, biri içe yönelik konuşmadan toplumsallaşmış konuşmaya, diğeri ise öznel düşlerden ilişkilerin mantığına olmak üzere ortak bir yol izlemektedir. Bu değişme sırasında yetişkinlerin etkisi çocuğun ruhsal süreçleri tarafından biçim bozulmasına uğratılmakta, ama sonunda kazanan bu etki olmaktadır. Piaget'ye göre düşüncenin gelişmesi, çok özel, kişisel ve içe yönelik zihinsel durumların giderek toplumsallaşmasının öyküsünden ibarettir. Toplumsal konuşma bile benmerkezci konuşmadan önce değil, sonra gelir.

Bizim önerdiğimiz varsayım bu süreci tersine çevirmektedir. Benmerkezci konuşmanın ortaya çıkışından yitişine kadar geçen kısa zaman aralığı içinde düşüncenin gelişmesinin izlediği yöne, bir bütün olarak dilin gelişmesi çerçevesinde bakalım.

Bizce gelişmenin tümü şöyle olmaktadır: Hem çocuk-

lıkla denetleyip daha ileri gitmemektedir. Ancak kuramlaştırmaktan kaçınma konusundaki kesin niyetine rağmen, çalışmasını yine de saf olgusal bilimin sınırları içinde tutmayı başaramamaktadır. Felsefeden bilerek kaçınmak da bizzat bir felsefedir; hem de kendisini savunanları birçok tutarsızlığa sürükleyebilecek bir felsefe, Piaget'nin nedensel açıklamanın bilimdeki yeri konusundaki görüşü, bunun bir örneğini oluşturmaktadır.

Piaget bulgularını sunarken nedenleri ele almaktan kaçınmaya çalışmaktadır. Her ne kadar kendisi bu kaçınmayı nedensellik kavramının aşılmış olduğu sofistike bir «nedensellik üstü» aşama olarak görüyor olabilirse de, aslında böyle yapmakla kendisinin çocukta «nedensellik öncesi» diye adlandırdığı şeye tehlikeli biçimde yaklaşmaktadır. Piaget, zaman sırasına göre ve görüngüler arasındaki karşılıklı işlevsel bağımlılık için matematiksel olarak oluşturulmuş bir formülün uygulanmasıyla yapılacak bir türeyiş çözümlemesinin, görüngülerin neden sonuç ilişkisi içinde açıklanmasının yerine geçirilmesini önermektedir. A ve B gibi iki tane aralarında karşılıklı bağımlı görüngü olduğu zaman, ya A, B'nin, ya da B, A'nın bir fonksiyonu olarak düşünülebilir. Gelişme içinde daha önce ortaya çıkan görüngülere oluşumu açıklama bakımından daha yararlı olacağı için genellikle öncelikli bir yer vermekle birlikte, araştırıcı, verilerin betimlenmesini o andaki amacına en uygun biçimde düzenleme hakkını saklı tutar.

İşlevsel yorumun bu şekilde nedensel yorumun yerine geçirilmesi, gelişme kavramını gerçek içeriğinden tamamen yoksun bırakmaktadır. Piaget biyolojik ve toplumsal etkenleri ele alırken, zihinsel gelişmeyi araştıranların bunların arasındaki ilişkiyi açıklamak ve her iki yönü de savsaklamamak diye bir görevinin bulunduğunu kabul etmekle birlikte, bu soruna şöyle bir çözüm getirmektedir:

* Psikanalitikte; hoşlanma ilkesi -> gerçeklik ilkesinden önce gelir. Piaget de buna katılır. Bu da onu metafizikçi yapar.

> Ancak başlangıçta bu terminolojilerden birini diğerine karşı seçmek gerekir. Biz toplumbilimsel terminolojiyi seçtik, ama bunun diğer olasılığı hiçbir şekilde dışlamadığını da vurguluyoruz - çocuk düşüncesinin biyolojik açıklamasına geri dönme ve burada betimlemeye çalıştığımız şeyleri o terminolojiye çevirme hakkımızı saklı tutuyoruz [30, s.266].
>
> Bu da Piaget'nin yaklaşımını tamamen keyfi bir seçimden ibaret hale getirmektedir.

Piaget'nin kuramının temel çerçevesi, psikanaliz kuramında hoşlanma ilkesine ve gerçeklik ilkesine hizmet ettikleri savunulan birbirine karşıt iki düşünce biçiminin meydana getirdiği bir oluşum dizisi varsayımına dayanmaktadır. Bizim görüşümüze göre ise, gereksinmelerin doyurulması dürtüsüyle gerçekliğe uyarlanma dürtüsü ayrı ayrı ve birbirlerine karşıt şeylermiş gibi düşünülemez. Bir gereksinme, belli bir ölçüde gerçekliğe uyarlanılmadan gerçek anlamda doyurulamaz. Üstelik uyarlanma için uyarlanma diye bir şey yoktur; uyarlanma her zaman gereksinmeler tarafından yönlendirilir. Bu, Piaget'nin nasıl göz ardı ettiğini anlayamadığımız, son derece açık bir gerçektir.

Piaget, yalnızca Freud'un hoşlanma ilkesinin gerçeklik ilkesinden önce geldiği biçimindeki savunulması zor görüşüne katılmakla kalmamakta, aynı zamanda hoşlanma isteğini, bu isteğin gerçek yerini oluşturan biyolojik bakımdan önemli ikincil bir etken olma durumundan, bağımsız yaşamsal bir güç, ruhsal gelişmenin ilk hareket ettiricisi durumuna yükselten metafizik yaklaşımı da onunla paylaşmaktadır. Bir kez gereksinme ve hoşlanma, gerçekliğe uyumdan kopartılınca, mantık Piaget'yi, gerçekçi düşünceyi de somut gereksinme, ilgi ve isteklerden kopuk, işlevi yalnızca gerçek uğruna gerçeği aramak olan «saf düşünce» olarak göstermeye zorlamaktadır.

Piaget'nin şemasında gerçekçi düşüncenin başlangıçtaki karşıtını oluşturan içe yönelik düşünce, bizim görüşümüze göre aslında geç ortaya çıkan bir gelişmedir; gerçekçi düşüncenin ve bunun doğurduğu, gerçeklik karşısında bir ölçüde özerklik sağlayarak gerçek yaşamda doyurulamamış gereksinmelerin düşlerde doyurulmasını olanaklı kılan kavramlarla düşünmenin bir sonucudur. Bu görüş içe yöneliklik konusunda Bleuler'in görüşüyle uyuşmaktadır [3]. İçe yöneliklik, düşüncenin çeşitli işlevlerinin farklılaşma ve kutuplaşmasının etkilerinden biridir.

Deneylerimiz, şimdiye kadar gözardı edilmiş önemli başka bir noktayı daha ön plana çıkarmıştır: Düşünce süreçlerinin evriminde çocuğun etkinliğinin rolü. Benmerkezci konuşmanın boşlukta durmadığını, çocuğun gerçek dünyayla olan pratik alışverişiyle doğrudan ilişkili olduğunu gördük. Çocuğun yeni yeni amaçlı hale gelmeye balayan eylemlerinden zeka unsurunu edinerek ussal etkinlik sürecine, onu oluşturan parçalardan biri olarak girdiğini ve çocuğun etkinlikleri karmaşıklaştıkça giderek artan biçimde sorunları çözmeye ve plan yapmaya yaradığını gördük. Bu süreç çocuğun eylemleriyle harekete geçirilmektedir; onun uğraştığı nesneler gerçeklikten başka bir şey değildir ve onun düşünce süreçlerine biçim verirler.

Bu olguların ışığında bakıldığında, Piaget'nin vardığı sonuçlar iki önemli noktada açıklama gerektirmektedir. Birincisi, Piaget'nin ele aldığı sinkretizm gibi çocuk düşüncesine özgü özellikler, onun sandığı kadar geniş bir alana yayılmamaktadır. Biz, çocuğun bilgi ya da deneyiminin olmadığı konularda sinkretik düşündüğünü, ama tanıdığı ya da pratikte kolaylıkla deneme olanağı bulunan şeylerle ilgili olarak (bu tür şeylerin sayısı eğitim yöntemine bağlıdır) sinkretizme başvurmadığını düşünme eğilimdeyiz (ve deneylerimiz de bu düşünceyi doğrulamaktadır). Ayrıca bizzat

Piaget'nin de geçerken sözünü ettiği gibi, ileride ortaya çıkacak olan nedensel kavrayışın bazı ön habercilerini sinkretizmin kendi içinde de bulabilmemiz gerekir. Gösterdikleri tüm dalgalanmalara rağmen bizzat sinkretik şemalar çocuğu yavaş yavaş uyarlanmaya doğru götürürler; bunların yararı küçümsenmemelidir. Bunlar, er ya da geç titiz bir seçme, indirgeme ve karşılıklı uyarlanma sonucunda keskinleşerek, varsayımların kullanıldığı alanlarda yetkin araştırma araçları haline geleceklerdir.

Yeniden değerlendirme ve sınırlamayı gerektiren ikinci nokta, Piaget'nin bulgularının genel olarak çocukların tümüne uygulanabilirliğidir. Yaptığı deneyler, onun çocuğun deneyime kapalı olduğunu düşünmesine yol açmıştır. Piaget aydınlatıcı bulduğumuz bir benzetmeye başvurmaktadır: İlkel insanın pratik etkinliğin ancak özel ve sınırlı birkaç türünde deneyimlerden öğrendiğini söylemekte ve bu az rastlanan durumların örnekleri olarak da tarımı, avcılığı ve alet yapımını vermektedir.

> Ancak gerçeklikle olan bu kısa süreli ve kısmi temas, düşüncesinin genel yönelimini en küçük biçimde dahi etkilemez. Aynı şey çocuklar için daha da doğrudur. [30, s.268-269].

Biz, tarım ve avcılığın ilkel insan açısından gerçeklikle ihmal edilebilir temaslar olduğunu söyleyemeyeceğiz; onun bütün varlığı pratik olarak bunlardan ibarettir. Piaget'nin görüşü incelediği özel çocuk grubu için geçerli olabilir, ama evrensel bir öneme sahip değildir. İncelediği çocukların düşüncelerinde gözlediği özel niteliğin nedenini bize Piaget'nin kendisi açıklamaktadır:

> Çalışmadığı için çocuğun hiçbir zaman şeylerle gerçek anlamda bir teması olmaz. Şeylerle oynar ya da bunları irdelemesine gerek olmayan açık gerçekler olarak görür. [30, s.269].

Piaget'nin saptadığı gelişmeye ilişkin türdeş bütünlükler, incelemesinin gerçekleştiği koşullar altında ve toplumsal çevre içinde geçerlidir. Bunlar doğa yasaları olmayıp tarihsel ve toplumsal koşullarla belirlenmişlerdir. Piaget toplumsal durum ve çevrenin önemini yeterince hesaba katmadığı için, daha önce Stern tarafından da eleştirilmiştir. Çocuğun konuşmasının daha çok benmerkezci mi yoksa toplumsal mı olduğu, yalnızca yaşına değil, aynı zamanda onu çevreleyen koşullara da bağlıdır. Piaget'nin gözlemleri, belirli bir çocuk yuvasındaki çocukların birlikte oyun oynadıkları durumlara ilişkindir ve bulduğu katsayılar yalnızca bu özel çocuk çevresi için geçerlidir. Çocukların etkinliği tamamen oyundan ibaret olduğu zaman, yaygın biçimde kendi kendine konuşma görülmektedir. Stern, daha fazla grup etkinliğinin olduğu bir Alman çocuk yuvasında benmerkezcilik katsayısının biraz daha düşük olduğuna ve evdeki çocukların konuşmasının çok küçük yaştan itibaren ağırlıklı biçimde toplumsal olma eğilimi gösterdiğine dikkati çekmektedir. Eğer bu Alman çocukları için doğruysa, Sovyet çocuklarıyla Cenevre'deki yuvada Piaget'nin gözlediği çocuklar arasındaki farkın daha da büyük olması gerekir. Piaget, kitabının Rusça baskısına yazdığı önsözde, çocukların düşüncesinde toplumsal olanı bireysel olandan ayırt edebilmek için, farklı toplumsal çevrelerden gelen çocukların davranışlarını karşılaştırmak gerektiğini kabul etmekte ve bu yüzden Sovyet psikologlarıyla işbirliği fikrini hoşnutlukla karşılamaktadır. Biz de, farklı bir toplumsal çevreden gelen çocuklarda, özellikle de Piaget'nin çocuklarından farklı olarak çalışan çocuklarda düşünce gelişmesinin incelenmesinin, çok daha geniş bir uygulama alanı olan yasaların belirlenmesini olanaklı kılan sonuçlara yol açacağına inanıyoruz.

STERN'İN DİLİN GELİŞMESİNE İLİŞKİN KURAMI

William Stern'in sisteminin en iyi bilinen ve geçtiğimiz yıllar içinde gerçekten ilerleme kaydetmiş olan bölümü, çocukta konuşmanın gelişmesine ilişkin anlıkçı (intellectualistic) görüşüdür. Ancak Stern'in felsefesi ve psikolojik kişiselciliğinin (personalism) yetersizlik ve tutarsızlıklarını, bu sistemin idealist temelleriyle bilimsel bakımdan geçersizliğini yalın biçimde açığa vuran da, bu görüşün ta kendisidir.

Bizzat Stern, kendi bakış açısını «kişiselci-türeyişsel» olarak betimlemektedir. Kişiselci ilkeyi daha sonra ele alacağız. Önce Stern'in türeyiş yönünü nasıl ele aldığını görelim ve bütün anlıkçı kuramlar gibi Stern'in kuramının da doğası bakımından gelişme fikrine karşı olduğunu baştan belirtelim.

Stern, konuşmanın üç ayrı kökeni olduğunu ileri sürmektedir: Anlatma eğilimi, toplumsal köken ve «amaçlılık». Bunlardan ilk ikisi, hayvanlarda görülen konuşmanın ilk belirtilerinin de temelini oluştururken, üçüncüsü sırf insanlara özgüdür. Stern, bu anlamda **amaçlılığı** belli bir içerik ya da anlama yönelmişlik olarak tanımlamaktadır. «İnsan, ruhsal

gelişmesinin belli bir aşamasında, ses çıkartırken bir şey anlatma, nesnel bir şeyle ilişki kurma yeteneğini kazanır» demektedir [38, s.126]. Bu tür amaçlı eylemler öz bakımından artık düşünce eylemleridir; bunların ortaya çıkması konuşmanın anlıksallaşması ve nesnelleşmesinin bir işaretidir.

Stern, yeni düşünce psikolojisini temsil eden çeşitli yazarlarla birlikte, bunların bazılarından daha az olmakla beraber dilin gelişmesinde mantık etkeninin önemini vurgulamaktadır.

Gelişmiş insan konuşmasının nesnel bir anlama sahip olduğu ve bu yüzden düşüncenin gelişmesinin belli bir düzeye ulaşmış olmasını gerektirdiği şeklindeki önermeye bir diyeceğimiz yok ve dil ile mantıksal düşünme arasındaki yakın ilişkinin dikkate alınması gerektiğine de katılıyoruz. Sorun, kendisi türeyişsel (yani evrim süreci içinde nasıl oluştuğuna ilişkin) bir açıklamayı gerektiren ve gelişmiş konuşmanın bir özelliği olan amaçlılığı, Stern'in konuşmanın gelişmesinin **kökenlerinden** biri, bir itici güç, doğuştan var olan bir eğilim, adeta bir iti (urge), her halükarda baştan var olan bir şey olarak görmesi, türeyiş bakımından gerçekten konuşmanın en başlarında görülen anlatma ve iletişimde bulunma eğilimleriyle eşdeğermiş gibi ele almasıdır. Stern amaçlılığı bu şekilde (**«die 'intentionale' Triebfeder des Sprachdranges»**)* ele almakla, türeyişsel açıklamanın yerine anlıkçı bir açıklama geçirmektedir.

Bir şeyi açıklaması gereken şeyin kendisiyle «açıklamak» şeklindeki bu yöntem, bütün anlıkçı kuramların ve özel olarak da Stern'in kuramının temel zaafını oluşturmakta ve bu kuramı genel olarak içi boş ve türeyişselliğe aykırı bir hale getirmektedir (gelişmiş konuşmaya ait özellikler, konuşmanın ilk ortaya çıkış dönemine aktarılmaktadır). Stern konuşmanın niçin ve nasıl anlam kazandığı sorusunu

* «Konuşma itisinin 'amaçlı' zembereği» (ç.n.)

x Stern → çocuğu küçük bilim adamı gibi görür.

şöyle yanıtlamaktadır: Amaçlılık eğiliminden, yani anlama karşı duyulan eğilimden dolayı. Burada Moliere'in, afyonun uyuşturucu etkisini taşıdığı uyuşturucu özelliklerle açıklayan hekimini anımsıyoruz.

Stern'in bir buçuk ya da iki yaşındaki çocuğun yaptığı büyük keşif konusundaki ünlü betimlemesinden, mantık etkenin gereğinden fazla önemsenmesinin ne gibi abartmalara yol açabileceğini görebiliriz. Buna göre çocuk o yaşta önce her nesnenin sürekli bir simgesi, onu belirleyen bir ses örüntüsü –yani her şeyin **bir adı**– olduğunu kavramaktadır. Stern, bir çocuğun yaşamının ikinci yılında simgelerin ve bunlara duyulan gereksinmenin farkına varabileceğine inanmakta ve bu keşfin tam anlamıyla bir düşünce süreci niteliğini kazanmış olduğunu düşünmektedir:

> İşaret ve anlam arasındaki ilişki konusunda bu noktada çocukta beliren kavrayış, ses simgelerinin, nesne simgelerinin ve bunların ilişkilendirilmesinin basit kullanımından ilke olarak farklı bir şeydir. Hangi türden olursa olsun **her** nesnenin bir adının bulunması gerekliliği, çocuk tarafından yapılan gerçek bir genelleme ve herhalde yaptığı genellemelerin ilki sayılabilir. [40, s.109-110].

Bir buçuk ya da iki yaşında bir çocuğun dilin simgesel işlevinin farkında ve genel bir kuralın, genel bir kavramın bilincinde olduğunu varsaymayı olanaklı kılan herhangi bir olgusal ve kuramsal temel var mıdır? Son yirmi yıl içinde bu sorunla ilgili yapılmış bütün incelemeler, bu soruya olumsuz bir yanıt getirmektedir.

Bir buçuk ya da iki yaşındaki çocuğun zihinsel düzeyi konusunda bildiğimiz her şey, onun böylesine karmaşık zihinsel işlemleri gerçekleştirebileceği fikriyle çatışma halindedir. Hem gözlemler hem de deneysel çalışmalar, çocuğun işaret ile anlam arasındaki ilişkiyi ya da işaretlerin işlevsel

kullanımını çok daha sonra kavrayabildiğini ortaya koymaktadır; bu iş, iki yaşında bir çocuğun becerisinin çok ötesindedir. Üstelik sistemli deneysel araştırmalar, işaret ile anlam arasındaki ilişkinin kavranmasının ve işaretleri kullanmaya geçişin hiçbir zaman çocuk tarafından bir anda yapılan bir keşif ya da icattan kaynaklanmadığını göstermiştir. Stern çocuğun dilin anlamını bir defada keşfettiğine inanmaktadır. Bu, aslında kendine ait bir «doğal tarihi» (yani ilk kaynakları ve daha ilkel gelişme düzeylerinde geçiş biçimleri) ve bir «kültürel tarihi» (yine kendine ait bir aşamalar dizisi, kendine ait niceliksel, niteliksel ve işlevsel büyümesi, kendi dinamiği ve yasaları) olan son derece karmaşık bir süreçtir.

Stern, sonuç olarak simgenin işlevinin olgunlaşmasına giden karmaşık yolları görmezden gelmektedir; dilin gelişmesi konusunda aşırı basitleştirilmiş bir görüşe sahiptir. Çocuk konuşmanın anlamı olduğunu birdenbire keşfetmektedir: Konuşmanın nasıl anlamlı hale geldiği konusunda yapılan böyle bir açıklamanın, aslında dilin düşünülerek icat edilmiş olduğunu savunan kuram, akılcı (rationalistic) toplumsal sözleşme kuramı ve diğer ünlü anlıkçı kuramlarla aynı gruba dahil edilmesi gerekir. Bunların hepsi türeyişle ilgili gerçekleri gözardı etmekte ve aslında hiçbir şey açıklamamaktadır.

Stern'in kuramı olgusal bakımdan da ayakta duramamaktadır. Wallon, Koffka, Piaget, Delacroix ve başka birçok araştırmacı normal çocuklar üstüne yaptıkları incelemelerde, K. Buehler ise sağır dilsiz çocuklar üstüne yaptığı incelemede 1) sözcük ile nesne arasındaki bağın çocuk tarafından keşfinin, gelişmiş düşüncenin bir özelliği olan işaret ile temsil edilen arasındaki simgesel ilişki konusunda açık bir kavrayışa hemen yol açmadığı; sözcüğün çocuğa uzun süre yalnızca bir işaret olmaktan çok nesnenin bir niteliği ya da özelliği olarak gözüktüğü; çocuğun içsel işaret-temsil edilen iliş-

kisini kavramadan önce dışsal nesne-sözcük yapısını kavradığı ve 2) söz konusu keşfin çocuk tarafından aslında gerçekleşme anı kesinlikle belirlenebilecek biçimde birdenbire yapılmadığı sonucuna varmışlardır. Konuşmanın gelişmesindeki bu kritik ana, uzun ve karmaşık bir «moleküler» değişmeler dizisi sonucunda varılmaktadır.

Stern'in kaba bir gözlemle hiç ön hazırlıksız gerçekleşiyormuş gibi gözüken bir keşif anının gerçekten var olduğu biçimindeki temel gözleminin doğruluğu, incelemesinin ilk kez yayınlanmasından bu yana geçen yirmi yıl içinde hiçbir kuşkuya yer bırakmayacak şekilde saptanmıştır. Çocuğun dilsel, kültürel ve anlıksal gelişmesinde Stern'in keşfettiği gibi belirleyici bir dönüm noktası gerçekten vardır - Stern'in hatası bunu anlıkçı biçimde yorumlamasıdır. Stern, bu kritik değişmenin ortaya çıkışının her ikisi de konuşmanın gelişmesi açısından birincil öneme sahip iki belirtisine dikkati çekmektedir: Çocuğun nesnelerin adlarını soruşturmaya başlaması ve bunun sonucunda sözcük dağarcığının birdenbire ve hızla zenginleşmesi.

Hayvanlarda «konuşma»nın gelişmesinde benzerine rastlamadığımız bir olgu olan sözcüklerin çocuk tarafından etkin biçimde araştırılması, çocuğun dil alanındaki ilerlemesinde yeni bir aşamayı göstermektedir. İşte bu anda (Pavlov'un deyişiyle) «konuşmanın görkemli işaret sistemi»,çocuğun gözünde diğer işaretlerin tümünün oluşturduğu yığından sıyrılıp ayrılmakta ve çocuğun davranışlarında özgül bir işlev kazanmaktadır. Bu gerçeği nesnel belirtilerin sağlam temeli üstünde saptamış olmak, Stern'in büyük başarılarından biridir. Ancak bu konuyla ilgili açıklamasındaki boşluk, bu yüzden daha da çarpıcı hale gelmektedir.

Anlatma ve iletişimde bulunma eğilimlerinden oluşan ve gelişimleri toplumsallık düzeyleri en düşük hayvanlardan insansı maymunlara ve insanlara kadar izlenebilen dilin di-

kullanımını çok daha sonra kavrayabildiğini ortaya koymaktadır; bu iş, iki yaşında bir çocuğun becerisinin çok ötesindedir. Üstelik sistemli deneysel araştırmalar, işaret ile anlam arasındaki ilişkinin kavranmasının ve işaretleri kullanmaya geçişin hiçbir zaman çocuk tarafından bir anda yapılan bir keşif ya da icattan kaynaklanmadığını göstermiştir. Stern çocuğun dilin anlamını bir defada keşfettiğine inanmaktadır. Bu, aslında kendine ait bir «doğal tarihi» (yani ilk kaynakları ve daha ilkel gelişme düzeylerinde geçiş biçimleri) ve bir «kültürel tarihi» (yine kendine ait bir aşamalar dizisi, kendine ait niceliksel, niteliksel ve işlevsel büyümesi, kendi dinamiği ve yasaları) olan son derece karmaşık bir süreçtir.

Stern, sonuç olarak simgenin işlevinin olgunlaşmasına giden karmaşık yolları görmezden gelmektedir; dilin gelişmesi konusunda aşırı basitleştirilmiş bir görüşe sahiptir. Çocuk konuşmanın anlamı olduğunu birdenbire keşfetmektedir: Konuşmanın nasıl anlamlı hale geldiği konusunda yapılan böyle bir açıklamanın, aslında dilin düşünülerek icat edilmiş olduğunu savunan kuram, akılcı (rationalistic) toplumsal sözleşme kuramı ve diğer ünlü anlıkçı kuramlarla aynı gruba dahil edilmesi gerekir. Bunların hepsi türeyişle ilgili gerçekleri gözardı etmekte ve aslında hiçbir şey açıklamamaktadır:

Stern'in kuramı olgusal bakımdan da ayakta duramamaktadır. Wallon, Koffka, Piaget, Delacroix ve başka birçok araştırmacı normal çocuklar üstüne yaptıkları incelemelerde, K. Buehler ise sağır dilsiz çocuklar üstüne yaptığı incelemede 1) sözcük ile nesne arasındaki bağın çocuk tarafından keşfinin, gelişmiş düşüncenin bir özelliği olan işaret ile temsil edilen arasındaki simgesel ilişki konusunda açık bir kavrayışa hemen yol **açmadığı**; sözcüğün çocuğa uzun süre yalnızca bir işaret olmaktan çok nesnenin bir niteliği ya da özelliği olarak gözüktüğü; çocuğun içsel işaret-temsil edilen iliş-

kisini kavramadan önce dışsal nesne-sözcük yapısını kavradığı ve 2) söz konusu keşfin çocuk tarafından aslında gerçekleşme anı kesinlikle belirlenebilecek biçimde birdenbire yapılmadığı sonucuna varmışlardır. Konuşmanın gelişmesindeki bu kritik ana, uzun ve karmaşık bir «moleküler» değişmeler dizisi sonucunda varılmaktadır.

Stern'in kaba bir gözlemle hiç ön hazırlıksız gerçekleşiyormuş gibi gözüken bir keşif anının gerçekten var olduğu biçimindeki temel gözleminin doğruluğu, incelemesinin ilk kez yayınlanmasından bu yana geçen yirmi yıl içinde hiçbir kuşkuya yer bırakmayacak şekilde saptanmıştır. Çocuğun dilsel, kültürel ve anlıksal gelişmesinde Stern'in keşfettiği gibi belirleyici bir dönüm noktası gerçekten vardır - Stern'in hatası bunu anlıkçı biçimde yorumlamasıdır. Stern, bu kritik değişmenin ortaya çıkışının her ikisi de konuşmanın gelişmesi açısından birincil öneme sahip iki belirtisine dikkati çekmektedir: Çocuğun nesnelerin adlarını soruşturmaya başlaması ve bunun sonucunda sözcük dağarcığının birdenbire ve hızla zenginleşmesi.

Hayvanlarda «konuşma»nın gelişmesinde benzerine rastlamadığımız bir olgu olan sözcüklerin çocuk tarafından etkin biçimde araştırılması, çocuğun dil alanındaki ilerlemesinde yeni bir aşamayı göstermektedir. İşte bu anda (Pavlov'un deyişiyle) «konuşmanın görkemli işaret sistemi»,çocuğun gözünde diğer işaretlerin tümünün oluşturduğu yığından sıyrılıp ayrılmakta ve çocuğun davranışlarında özgül bir işlev kazanmaktadır. Bu gerçeği nesnel belirtilerin sağlam temeli üstünde saptamış olmak, Stern'in büyük başarılarından biridir. Ancak bu konuyla ilgili açıklamasındaki boşluk, bu yüzden daha da çarpıcı hale gelmektedir.

Anlatma ve iletişimde bulunma eğilimlerinden oluşan ve gelişimleri toplumsallık düzeyleri en düşük hayvanlardan insansı maymunlara ve insanlara kadar izlenebilen dilin di-

* Stern, bir doğuştancı tavrıyla amaçlılık eğiliminin birden ortaya çıktığını söyler.

ğer iki kökeninin tersine, «amaçlılık eğilimi» yoktan var olmaktadır; tarihi yoktur ve hiçbir yerden türememektedir. Stern'e göre bu eğilim temeldir, doğuştan mevcuttur; kendiliğinden ve bir anda «ilk ve son olarak» ortaya çıkar. Çocuğa yalnızca mantığını kullanarak konuşmanın işlevini keşfetme yeteneğini kazandıran, bu doğal eğilimdir.

Stern'in kendisinin bu fikirleri dile getirirken tam olarak bu sözcükleri kullanmadığını belirtmeliyiz. O, yalnızca çocuklarda konuşmanın başlangıcını sırf duygu-istek süreçlerinde arayan karşı-anlıkçı kuramların savunucularıyla değil, aynı zamanda çocuğun mantıksal düşünme yeteneğini abartan psikologlarla da polemiğe girmiştir. Stern, bu hatayı yinelememekte, ama anlığa anlamlı konuşmanın kökeni, çözümlenemez ilk nedeni gibi birincil bir nitelik yükleyip ona adeta metafizik bir konum kazandırmakla daha ciddi bir hataya düşmektedir.

Çelişmeli gibi gözükse de, bu tür bir anlıkçılık, özellikle ilk bakışta geçerli uygulama alanı sanılabilecek olan anlıksal süreçlerin incelenmesinde yetersiz kalmaktadır. Örneğin, dilin, anlam taşımasını anlıksal işleyin bir sonucu olarak değerlendirmenin konuşma ile düşünce arasındaki ilişkiye ışık tutacağı sanılabilir. Ama aslında **daha önce oluşmuş** bir anlığın varlığını şart koşan böyle bir yaklaşım, düşünce ile konuşma arsındaki diyalektik etkileşimlerin araştırılmasının önünü tıkamaktadır. Stern'in dil sorununun bu temel yönünü ele alışı tutarsızlıklarla doludur ve kitabının en zayıf tarafını oluşturmaktadır [38].

İçinden konuşma, bunun ortaya çıkışı ve düşünceyle olan bağlantısı gibi önemli konulara Stern hemen hemen hiç değinmemektedir. Piaget'nin benmerkezci konuşmayla ilgili araştırmasının sonuçlarını, konuşmanın bu biçiminin işlevlerini, yapısını ve gelişme içindeki önemini görmezden gelerek, yalnızca çocukların konuşmalarını ele alırken gözden

geçirmektedir. Sonuç olarak Stern, düşüncede meydana gelen karmaşık işlev ve yapı değişikliklerininin konuşmanın gelişmesiyle olan ilişkisini kurmayı başaramamaktadır.

Stern'in sahip olduğu kuramsal çerçeve, gelişme içinde ortaya çıkan bir görüngünün özelliklerini doğru belirlediği durumlarda bile, kendi gözlemlerinden kolaylıkla çıkacak sonuçları çıkarmasına engel olmaktadır. Bu gerçek hiçbir yerde, kendisinin yaptığı çocuğun ilk sözlerinin yetişkinlerin diline «çeviri»sinden çıkartılması gereken sonuçları görememesinde olduğu kadar açık değildir. Çocuğun ilk sözlerine getirilen yorum, çocuk konuşmasına ilişkin tüm kuramların denektaşıdır; çağdaş konuşma kuramlarında görülen başlıca eğilimlerin tümünün karşılaşıp kesiştikleri odak noktasıdır. Çocuğun ilk sözlerinin çevirisinin bir kuramın bütün yapısını belirlediğini söylemek abartma olmaz.

Stern, çocuğun ilk sözlerinin ne saf anlıkçı anlayışla, ne de saf duygu-istek bakış açısıyla yorumlanmasını doğru bulmaktadır. Meumann'ın, çocuğun ilk sözcüklerinin gerçekte nesneleri simgelediğini savunan anlıkçı kurama karşı çıkmakla çok değerli bir iş yaptığını kabul eder [28]. Ancak Meumann'ın çocuğun ilk sözlerinin yalnızca coşku ve isteklerinin bir ifadesi olduğu biçimindeki varsayımına katılmaz. Stern, çocuğun ilk sözcüklerinin ortaya çıktığı durumlara ilişkin çözümlemesiyle, bu sözcüklerin aynı zamanda bir nesneye doğru belli bir yönelimi içerdiklerini ve bu «nesnel gönderme» ya da işaret etme işlevinin genellikle bu sözcüklerin taşıdığı «ılımlı duygusal niteliğe ağır bastığını» çok kesin biçimde kanıtlamaktadır [38, s.183].

> Stern çocuğun ilk sözcüklerini şöyle çevirmektedir: Çocuğun **anne** demesi, gelişmiş konuşmaya çevrilirse, «anne» sözcüğünden çok, «Anne, buraya gel» ya da «Anne, bana ver» ya da «Anne, beni iskemleye oturt» ya da «Anne, bana yardım et» gibi bir tümce anlamına gelmektedir [38, s.180].

Oysa çocuğu hareket halindeyken gözlersek, örneğin «Anne, beni iskemleye oturt» anlamına gelen şeyin yalnızca **anne** sözcüğü değil, **çocuğun o andaki davranışının bütünü** (iskemleye doğru uzanması, ona tutunmaya çalışması, vb.) olduğunu açıkça görürüz. Burada (Meumann'ın terimlerini kullanmak gerekirse) bir nesneye karşı «duygu-istek» yönelmişliği henüz konuşmanın «amaçlılık eğiliminden» ayrılmamıştır: Bu ikisi hala türdeş bir bütün oluşturmaktadır ve **anne** sözcüğünün ya da çocuğun ilk sözcüklerinden herhangi birinin doğru çevirisi ancak çocuğun hareketleriyle anlattığı şey olabilir. Sözcük, başlangıçta hareketin yerine geçirilen bir şeyden ibarettir; bir dönüm noktası olan çocuğun «dili keşfetmesi»nden ve mantık işlemlerini yürütebilir hale gelmesinden çok önce ortaya çıkar. Stern'in kendisi de, ilk sözcüklerin anlamlarının belirlenmesinde hareketlerin, özellikle de gösterme hareketinin aracı bir rol oynadığını kabul etmektedir. Bu ise, kaçınılmaz olarak gösterme hareketinin aslında «amaçlılık eğilimi»nin bir ön habercisi olduğu sonucunu doğurur. Ancak Stern, bu eğilimin türeyiş tarihini izlemeyi reddetmektedir. Ona göre bu eğilim, gösterme eyleminin (hareket ya da ilk sözcüklerin) duygusal nesneye –yönelmişliğinden evrilmez– yoktan var olur ve anlamın ortaya çıkış nedenini oluşturur.

Aynı karşı-türeyişsel (antigenetic) yaklaşım, Stern'in özlü kitabında gözden geçirdiği kavramların gelişmesi ve konuşma ve düşüncenin gelişmesindeki başlıca aşamalar gibi bütün diğer önemli konuları ele alışına da damgasını vurmaktadır. Zaten başka türlü olması da beklenemez. Çünkü bu yaklaşım, Stern'in kendisinin geliştirdiği kişiselciliğin felsefi öncülerinin dolaysız bir sonucundan başka bir şey değildir.

Stern, deneyciliğin ve doğuştancılığın oluşturduğu aşırı uçların üstüne çıkmaya çalışmaktadır. Konuşmanın gelişmesi konusundaki kendi görüşünü, bir yanda çocuğun ko-

nuşmasını çevrenin bir ürünü gibi görüp çocuğun kendi katılımını öz bakımından edilgin olarak değerlendiren Wundt'un, öte yandan da ilk konuşmayı (onomatopoeia* ve yuva konuşması diye adlandırılan şeyi) sayısız çocuk neslinin ortak icadı olarak gören psikologların görüşünün karşısına çıkarmaktadır. Stern, öykünmenin ya da çocuğun kendiliğinden etkinliğinin konuşmanın gelişmesinde oynadığı rolü gözardı etmemeye dikkat etmekte, bu sorunlara kendisine ait olan «yakınsama» kavramını uygulamaktadır. Buna göre çocuğun konuşmaya egemen olması, kendisini konuşmaya iten iç eğilimlerle, bu eğilimlerin gerçekleşmesi için hem uyarı hem de gereç sağlayan dış koşulların –yani çocuğun çevresindeki insanların konuşmasının– sürekli bir etkileşimi sonucu gerçekleşir.

Stern'e göre yakınsama, insanın tüm davranışlarına uygulanması gereken genel bir ilkedir. İşte Goethe ile birlikte «Kullandığımız sözcükler bilimin özünü gizler» diyebileceğimiz yeni bir örnek daha. Burada tam anlamıyla dokunmazlığı olan yöntembilimsel bir ilkeyi (yani gelişmenin, organizma ile çevrenin etkileşimi tarafından belirlenen bir süreç olarak incelenmesi gerektiğini) dile getiren **etkileyici yakınsama** (convergence) sözcüğü, aslında yazarı konuşmanın gelişmesindeki toplumsal çevre etkenlerini çözümleme görevinden kurtarmaktadır. Stern, üstüne basa basa, konuşmanın gelişmesinde temel etkeni toplumsal çevrenin oluşturduğu doğrudur demekte, ancak gerçekte bunun rolünü kendi iç yasalarına uyan gelişmeyi yalnızca hızlandırmak ya da yavaşlatmakla sınırlandırmaktadır. Konuşmada anlamın nasıl ortaya çıktığına ilişkin açıklamasını örnek vererek göstermeye çalıştığımız gibi, Stern organizmaya ait içsel etkenlerin rolünü büyük ölçüde abartmıştır.

---

* Onomatopoeia: Bir nesne ya da eylemin çıkardığı ya da çağrıştırdığı sesleri taklit ederek sözcük oluşturma (hav hav, pisi pisi, ham yapmak gibi). (ç.n.)

Bu önyargı, kişiselci bakış açısının doğrudan bir sonucudur. Stern'e göre «kişi», «işlevlerinin çeşitliliğine rağmen bütünsel ve amaca yönelik bir etkinlik gösteren» ruhsal-fiziksel bakımdan yansız bir varlıktır [39, s.16]. Bireye ilişkin bu idealist «monadçı» kavrayış, doğal olarak dilin kökenini kişisel amaçlılıkta gören bir kurama yol açmakta, dolayısıyla da Stern'in dilin gelişmesine ilişkin sorunlara yaklaşımındaki anlıkçılık ve karşı-türeyişsel önyargı ortaya çıkmaktadır. Stern'in kişiselciliği, konuşma davranışının son derece toplumsal olan mekanizmasına uygulandığında, kişiliğin toplumsal yönünü görmezden geldiği için apaçık saçmalıklara yol açmaktadır. Tüm gelişme süreçlerini kişisel amaçlılıktan türeten kişiliğe ilişkin metafizik görüşü, kişilik ile dil arasındaki gerçek türeyiş ilişkilerini tersyüz etmektedir: Sonuçta kendimizi, içinde dilin önemli bir rol oynadığı kişiliğin kendisinin bir gelişme tarihi yerine, kişiliğin kendi öz doğasının amaca yönelmişliğinden dolayı dili doğurduğunu savunan metafizik bir kuramla karşı karşıya bulmaktayız.

DÜŞÜNCE VE KONUŞMANIN TÜREYİŞSEL KÖKLERİ

I

Düşünce ve konuşmanın türeyişinin incelenmesiyle ortaya çıkan en önemli gerçek, bunların arasındaki ilişkinin birçok değişikliğe uğradığıdır. Düşüncedeki ilerleme ile konuşmadaki ilerleme birbirine koşut değildir. Bu ikisinin gelişme eğrileri tekrar tekrar kesişirler. Bu eğriler düzleşip yan yana ilerleyebilir, hatta bir süre için çakışabilir, ama sonuçta birbirlerinden tekrar uzaklaşırlar. Bu durum, hem soygelişim (phylogeny) hem de özoluşum (ontogeny) açısından geçerlidir.

Konuşma ve düşünce, hayvanlarda farklı köklerden kaynaklanır ve farklı doğrultularda gelişir. Bu olgu, maymunlar hakkında gerek Koehler ve Yerkes'in yaptığı, gerekse son zamanlarda yapılan diğer araştırmalarla da doğrulanmıştır. Koehler'in deneyleri, hayvanlarda ilk oluşum halinde bir anlığın, yani gerçek anlamıyla düşüncenin ortaya çıkmasının konuşmayla hiçbir ilgisinin olmadığını kanıtlamıştır.

Maymunların alet yapıp kullanırken ya da sorunların çözümünde dolaylı yollar bulurken yaptıkları «icatlar», kuşkusuz ilkel bir düşünceyi ifade etmekle birlikte, düşüncenin gelişmesinin dil-öncesi bir dönemine aittir.

Koehler'in kanısına göre yaptığı araştırmalar, şempanzede insanla aynı tür ve tipte bir anlıksal davranışın başlangıcının görüldüğünü kanıtlamaktadır. İnsansı maymunlarla en ilkel insan arasındaki muazzam farka yol açan ve «şempanze açısından kültürel gelişmenin en küçük bir başlangıcını bile olanaksız» kılan şey, «paha biçilmez teknik bir araç» olan konuşmanın yokluğu ve «en önemli anlıksal malzemeyi» oluşturan imgelerin azlığıdır [18, s.191-192].

Koehler'in bulgularının kuramsal yorumu konusunda farklı okullara mensup psikologlar arasında oldukça önemli anlaşmazlıklar vardır. Çalışmaları hakkında yapılmış çok sayıda eleştirel yayın çeşitli bakış açılarını kapsamaktadır. Ama hepsinden önemlisi, hiç kimse Koehler'in olguların ya da şempanzenin eylemlerinin konuşmadan bağımsız olduğu biçimindeki bizi özellikle ilgilendiren çıkarsamasını tartışma konusu yapmamaktadır. Bu, şempanzenin eylemlerinde içgüdünün ve «deneme-yanılma»yla öğrenmenin ötesinde hiçbir şey, «zaten bilinmekte olan alışkanlık edinme sürecinin dışında kesinlikle hiçbir şey» [4, s.179] görmeyen (örneğin Thorndike ya da Borovskij gibi) psikologlarla, anlığı maymunların en gelişmiş davranış düzeyine kadar bile indirmekten çekinen içebakışçılar (introspectionists) tarafından dahi rahatlıkla kabul edilmektedir. Buehler, çok haklı olarak şempanzelerin eylemlerinin konuşmayla hiçbir bağının bulunmadığını ve insanlarda da alet kullanımıyla ilgili düşüncenin (**Werkzeugdenken**), düşüncenin öbür biçimlerine göre konuşma ve kavramlarla çok daha az bağlantılı olduğunu söylemektedir.

Maymunlarda dilin ilk belirtileri olmasaydı, konuşma-

* Şempanzelerde insan konuşmasına benzer yönler vardır. Ancak anlıktan ayrı çalışır.

ya benzer hiçbir şey bulunmasaydı, sorun son derece basitleşecekti. Ancak şempanzelerde bazı bakımlardan –en çok da sesçil bakımdan– insan konuşmasından çok farklı olmayan, göreli olarak gelişmiş bir «dil»in bulunduğunu görmekteyiz. Burada ilginç olan nokta, şempanzenin dilinin onun anlığından ayrı olarak işlev görmesidir. Uzun yıllar Kanarya Adası İnsansı Maymun İstasyonunda şempanzeleri incelemiş olan Koehler, bunların sesçil anlatımlarının yalnızca istekler ve öznel durumlara ilişkin olduğunu söylemektedir; bunlar duyguları dile getirmekte olup, hiçbir zaman «nesnel» bir şeyi simgelemezler [19, s.27]. Fakat şempanze ve insan sesbilgisinin ortak öğeleri o kadar çoktur ki, şempanzelerde insanlarınkine benzer bir konuşmaya rastlanmamasının birtakım yüzeysel nedenlere dayanmadığını hiç duraksamadan söyleyebiliriz.

Şempanze son derece topluluk-sever bir hayvandır ve kendi türünden başkalarının varlığını coşkuyla karşılar. Koehler şempanzeler arasındaki «dilsel iletişimin» çeşit bakımından son derece zengin biçimlerini betimler. İlk sırada duygulanımlarını anlatma konusundaki geniş repertuarları yer almaktadır: Yüz ifadeleri, anlatımlı hareketler, seslendirme; bunun ardından toplumsal coşkuları dile getiren hareketler gelir: Selamlama hareketleri vb. Maymunlar hem birbirlerinin hareketlerini «anlama», hem de başkalarıyla ilgili isteklerini hareketler aracılığıyla «dile getirme» yeteneğine sahiptir. Bir şempanze, başka bir hayvanın bir hareket ya da eylemi yapmasını ya da ona katılmasını istiyorsa, genellikle kendisi o hareket ya da eylemi **başlatır**, örneğin bir başkasını kendini izlemeye «çağırırken» onu iter ve yürüme eyleminin ilk birkaç hareketini yapar ya da diğerinin kendisine bir muz vermesini istiyorsa eli boş havada kapma hareketi yapar. Bunların tümü, eylemin kendisiyle **doğrudan** ilgili hareketlerdir. Koehler, maymunlarla deney yapan araştırıcının

Koehler'in şempanze deneyi

da maymunlara kendilerinden bekleneni anlatmak için, sonuçta benzer ilkel haberleşme yollarına başvurmak zorunda kaldığından söz etmektedir.

Bu gözlemler, Wundt'un insan konuşmasının gelişmesindeki ilk evreyi oluşturan işaretle göstermeye hayvanlarda rastlanmadığı, ancak maymunların anlatımlı hareketlerinden bazılarının tutma hareketi ile gösterme hareketi arasında bir geçiş biçimi oluşturduğu şeklindeki kanısını büyük ölçüde doğrulamaktadır (56, s.219]. Biz, geçiş niteliğindeki bu hareket biçiminin katıksız duygusal anlatımdan nesnel dile doğru atılmış çok önemli bir adım olduğu kanısındayız.

Ancak hayvanların etkinliklerinden herhangi birinde nesneleri simgeleme evresine ulaştıklarını gösteren hiçbir kanıt yoktur. Koehler, şempanzelerine oynamaları için renkli çamur vererek, bunlara önce dudak ve dilleriyle, daha sonra da gerçek resim fırçalarıyla «resim yaptırdı»; ancak «ciddi olarak» (yani deneylerde) öğrendikleri alet kullanımını ve diğer davranış biçimlerini oyuna, oyundaki davranışlarını da «gerçek yaşam»a aktarma alışkanlığındaki bu hayvanlar, hiçbir zaman yaptıkları resimlerde herhangi bir şeyi simgeleme yönünde en küçük bir eğilim ya da ortaya çıkardıkları ürüne nesnel bir anlam yüklediklerini düşündürecek en ufak bir belirti bile göstermediler. Buehler şöyle demektedir:

> Belirli bazı olgular şempanzenin eylemlerini abartma olasılığına karşı bizi uyarıcı niteliktedir. Hiçbir seyyahın bir goril ya da şempanzeyi bir insanla karıştırmadığını; hiç kimsenin bunlarda, insanlardaki, kabileden kabileye değişmekle birlikte, bir zamanlar yapılmış buluşların kuşaktan kuşağa aktarıldığını gösteren geleneksel alet ya da yöntemlerden hiçbirine; kumtaşına ya da toprağa yapılmış, herhangi bir şeyi simgeleyen tasarımlar ya da yalnızca oynarken kazınmış süsler olarak değerlendirilebilecek hiçbir kazıntıya hiçbir

simgesel dile, yani adlara eşdeğer olan seslere rastlamadığını biliyoruz. Bütün bunların içsel bazı nedenleri olmalıdır [7, s.20].

Yerkes, maymunları gözlemleyen çağdaş araştırmacılar arasında, bunlarda konuşmanın yokluğunu «içsel nedenlerden» başka nedenlere bağlayan tek kişi gibi gözükmektedir. Orangutanların anlığı üstüne yaptığı araştırmada elde ettiği veriler Koehler'inkine çok benzemektedir; ama o bunlardan çıkardığı sonuçlarda daha ileri gider: Gerçi en çok üç yaşında bir çocuğun düzeyinde de olsa, orangutanlarda «daha yüksek bir tasarımlama yetisi»nin bulunduğunu kabul eder [57, s.132].

Yerkes, tasarımlama yetisi sonucunu yalnızca insansı maymun ve insan davranışı arasındaki yüzeysel benzerliklerden çıkarmaktadır; yoksa orangutanların tasarımlama, yani «imgeler» aracılığıyla bazı sorunları çözdüklerine ya da uyarıcıları izlediklerine ilişkin hiçbir nesnel kanıta sahip değildir. Görece gelişmiş hayvanların incelenmesinde benzetme, nesnelliğin sınırları içinde kalındığı sürece yararlı olabilir, ama bir varsayımı benzetmeye dayandırmak pek bilimsel bir işlem sayılamaz.

Koehler, Yerkes'in aksine, şempanzenin anlıksal süreçlerinin doğasını araştırırken yalnızca benzetmeyle yetinmemiştir. Kesin deneysel çözümleme yoluyla hayvanların eylemlerinin başarısının bir duruma ilişkin bütün öğeleri aynı anda görüp görememelerine bağlı bulunduğunu, bunun onların davranışında belirleyici bir etken olduğunu göstermiştir. Özellikle ilk deneylerde, parmaklıkların ardında duran bir meyvaya ulaşmak için kullandıkları sopa, bir bakışta hem aracı (sopayı) hem de amacı (meyvayı) birlikte göremeyecekleri biçimde hafifçe yerinden oynatıldığı zaman, maymunların sorunu çözmeleri çok zor, genellikle de olanaksız hale geliyordu. Maymunlar sopalardan birini diğerinin boş-

luğuna sokarak daha uzun bir alet yapmayı öğrenmişlerdi. Ama sopalar ellerinde kazara bir X harfi biçiminde çapraz duruma gelirse, bildikleri ve daha önce çok yaptıkları aleti uzatma işlemini yapamaz hale geliyorlardı. Koehler'in deneylerinden buna benzer daha onlarca örnek verilebilir.

Koehler şempanzelerin anlığıyla ilgili herhangi bir araştırmada, yeterince basit bir durumun gerçekten gözle görülebilir varlığını vazgeçilmez bir koşul, yokluğunda şempanzelerin anlığının hiç harekete geçirilemeyeceği bir koşul olarak görmektedir; imgelemenin (ya da «tasarımlamanın») doğasında bulunan sınırlılıkların şempanzenin anlıksal davranışının temel bir özelliğini oluşturduğu sonucuna varmaktadır. Koehler'in savını benimsersek, Yerkes'in varsayımı karşısındaki konumumuz kuşku duymanın da ötesine geçmektedir.

Yerkes, şempanzelerin anlığı ve dili üstüne son zamanlarda yapmış olduğu deneysel ve gözlemsel incelemelerle bağlantılı olarak, bunların dilsel gelişmeleri konusunda yeni malzeme sunmakta ve bunlarda gerçek anlamda konuşmanın niçin olmadığını açıklayan yeni ve dahiyane bir kuram ortaya atmaktadır. «Genç şempanzelerde zengin çeşitlilikteki sesli tepkilere çok sık rastlanmaktadır, ancak insan konuşması anlamında bir konuşmadan söz edilemez» demektedir [58, s.53]. Bunların ses aygıtı insanınki kadar gelişmiştir ve onunki kadar iyi çalışmaktadır. Eksik olan sesleri taklit eğilimidir. Bunların taklitçiliği hemen hemen tümüyle görsel uyarıcılara bağımlıdır; eylemleri taklit eder ama sesleri etmezler. Papağanın o kadar başarıyla yaptığı işi bunlar becerememektedir.

> Papağanın taklit eğilimiyle şempanzeninkinin çapında bir anlık birleşseydi, insanınkiyle karşılaştırılabilecek düzeyde bir ses düzeneği ve gerçek anlamda konuşmanın gerektirdiği sesleri kullanmasına olanak sağla-

yacak tür ve düzeyde bir anlığı olduğu için şempanze kuşkusuz konuşma yetisine sahip olurdu [58, s.53].

Yerkes, deneylerinde şempanzelere konuşmasını öğretmek için dört değişik yöntem uygulamış, ama bunlardan hiçbiri başarılı olmamıştır. Tabii ki bu tür başarısızlıklar ilke olarak soruna hiçbir çözüm getirmezler. Bu durumda şempanzelere konuşmayı öğretmenin olanaklı olup olmadığını hâlâ bilmiyoruz. Aslında hatanın deneyi yapanda olduğu durumlar hiç de az değildir. Koehler, şempanzenin anlığı üstüne daha önce yapılmış incelemelerde onun bir anlığa sahip olduğu gösterilemediyse, bunun, şempanzenin gerçekten anlığı olmadığından değil, kullanılan yöntemlerin elverişsizliğinden, şempanzenin anlığının hangi zorluk düzeyinin altında kendini gösterebileceği konusundaki bilgisizlikten, bunun kapsamlı görsel durumların varlığına bağımlılığının bilinmemesinden ileri geldiğini söylemektedir. Koehler, «Anlık gücü üstüne yapılan araştırmalar, kaçınılmaz olarak konuyu olduğu kadar araştırmacıyı da sınırlar» diyerek durumu ince bir alayla özetlemektedir [18, s.191].

Yerkes'in deneyleri, ilke düzeyinde sorunu çözmekle birlikte, insansı maymunlarda ilk oluşum halinde bile olsa insan konuşmasına benzer hiçbir şeyin bulunmadığını bir kez daha göstermiştir. Bunu başka kaynaklardan bildiklerimizle birleştirerek maymunların büyük bir olasılıkla gerçek anlamda konuşma yeteneğine sahip olmadıklarını varsayabiliriz.

Gerekli ses aygıtına ve çeşitliliğine sahip olduklarına göre, bunların konuşamayışının nedenleri nelerdir? Yerkes, bunun nedenini ses taklitçiliğinin eksikliği ya da zayıflığında bulmaktadır. Deneylerinin verdiği olumsuz sonuçların dolaysız nedenini pekala bu oluşturmuş olabilir; ama bunu maymunların konuşmamasının temel nedeni olarak görmek herhalde yanlış olur. Bu son sav, Yerkes tarafından doğrulu-

ğu saptanmıştır diye sunulmakla birlikte, şempanzelerin anlığına ilişkin bildiğimiz her şey tarafından yalanlamaktadır.

Yerkes'in elinde savını irdelemek için, her nedense kullanmadığı, bizim ise gerekli maddi olanaklarımız olsaydı uygulamaktan ancak çok sevinç duyabileceğimiz mükemmel bir araç vardı: Hayvanları dil konusunda eğitirken işitsel etkeni işin dışında tutmak. Dilin sese bağımlılığı bir zorunluluk değildir. Örnek olarak sağır dilsizlerin işaret dilini ve yine hareketin yorumundan oluşan dudak hareketlerinden söyleneni anlamayı verebiliriz. İlkel toplulukların dillerinde anlatımlı hareketler sesle birlikte kullanılır ve önemli bir rol oynarlar. İlke olarak, dil kendisini oluşturan malzemenin niteliğine bağımlı değildir. Eğer şempanzenin insan diline benzer bir yetiyi edinmek için gerekli anlığa sahip olduğu ve bütün sorunun sesleri taklit becerisinin eksikliğinden doğduğu doğruysa, o zaman şempanzenin yapılan deneylerde psikolojik işlevleri konuşmadaki seslerle tamamen aynı olan bazı anlatımlı hareket biçimlerinde ustalaşabilmesi gerekirdi. Yerkes'in kendisinin de sezinlediği gibi, şempanzeler sesleri değilse de örneğin el hareketlerini kullanma konusunda eğitilebilirler. Araç olarak ne kullanıldığının hiç önemi yoktur; önemli olan **işaretlerin işlevsel kullanımı**dır, türü ne olursa olsun insanlarda konuşmanın oynadığı role benzer bir rol oynayabilecek işaretlerin.

Bu yöntem denenmemiştir. Bu yüzden uygulanmasının ne sonuç vereceği konusunda kesin bir şey söylenemez; ancak şempanzelerin davranışı konusunda Yerkes'in verileri de dahil bildiğimiz her şey, bunların konuşma işlevini görecek bir şey öğrenebilecekleri konusunda hiçbir umuda yer bırakmamaktadır. Şimdiye kadar bunların işaret kullandıklarını düşündürecek en küçük bir ipucuna dahi rastlanmamıştır. Nesnel bir kesinlikle bildiğimiz tek şey, şempanzelerin «tasarımlama yetisi»ne sahip oldukları değil, ancak belirli

koşullar altında çok basit araçlar yapabildikleri ve «dolaylı çözüm yollarına» başvurabildikleridir. Bu koşullardan biri de, son derece açık ve bütünüyle gözle görülebilen bir durumun varlığıdır. Şempanzeler, doğrudan algılanabilen görsel yapılar yerine başka türden –örneğin mekanik– bir yapıya dayanan tüm sorunlarda, içgörü ifade eden davranış türlerinden uzaklaşıp, arı ve yalın biçimiyle deneme yanılma yöntemine yönelmekteydiler.

Maymunların etkin anlıksal bir işleyişe sahip olmaları için gerekli koşullar, aynı zamanda konuşmanın ya da işaretlerin işlevsel kullanımının keşfedilmesi için gerekli olan koşullar mıdır? Kesinlikle hayır. Konuşmanın keşfi hiçbir durumda görsel bir düzeneğe bağımlı olamaz. Bu, başka türden bir anlıksal işleyişi gerektirmektedir. Böyle bir işleyişin şempanzelerde bulunabileceğini gösteren hiçbir belirti yoktur ve çoğu araştırmacılar şempanzelerin böyle bir yetiye sahip olmadığını kabul etmektedir. Bu eksiklik, şempanze anlığıyla insan anlığı arasındaki temel ayrımı oluşturuyor olabilir.

Koehler, şempanzelerin yapabildiği anlıksal işlemler için **içgörü (Einsicht)** terimini kullanmaktadır. Terimin seçilişi bir rastlantı değildir. Koffka, Koehler'in bu terimle esas olarak gerçek anlamda **görmeyi,** ancak ikincil olarak terimin kapsamını genişletmek yoluyla genel anlamla da ilişkileri «görmeyi» ya da körlemesine eylemin karşıtı olarak kavrayışı kasteder gözüktüğüne dikkati çekmiştir [17, s130].

Koehler'in hiçbir yerde **içgörü**yü tanımlama ya da içgörü kuramını açıklama girişiminde bulunmadığını belirtmeliyiz. Kuramsal yorum olmayınca, terimin kullanılırken taşıdığı anlam da biraz belirsizleşmektedir: Kimi zaman işlemin kendisinin, şempanzelerin eylemlerinin yapısının özgül niteliklerini ifade etmekte, kimi zamansa bu eylemlerden önce gelen ve bunları hazırlayan psikolojik süreci, deyim

uygun düşerse içsel bir «işlem planı»nı belirtmektedir. Koehler, anlıksal tepki düzeneği hakkında hiçbir varsayım ileri sürmemektedir; ancak nasıl çalışırsa çalışsın ve anlığı nereye - ister şempanzenin eylemlerinin kendisine, isterse herhangi bir içsel hazırlık sürecine (beyinsel ya da kassal-sinirsel) - yerleştirirsek yerleştirelim, bu tepkinin bellekteki izler tarafından değil, görsel olarak algılanan durum tarafından belirlendiği biçimindeki savın geçerliğini koruyacağı açıktır. Belirli bir sorunun çözümü için en uygun araç bile, eğer şempanze bunu birlikte aynı anda göremezse şempanzenin dikkatini çekmemektedir*. Dolayısıyla «içgörü» kavramının ele ele alınması, şempanzenin konuşmayı öğrenme olasılığının –papağanın yetilerine sahip olsaydı bile– hemen hemen hiç bulunmadığı şeklindeki vargımızı değiştirmemektedir.

Ancak daha önce de söylediğimiz gibi, şempanzenin kendine özgü oldukça zengin bir dili vardır. Yerkes'in çalışma arkadaşı Learned, yalnızca sesçil bakımdan insan konuşmasına benzemekle kalmayıp, aynı zamanda hoşlanma ya da hoşlanmamayla ilişkisi bulunan ya da istek, kin veya korku uyandıran belirli durum ya da nesneler tarafından doğuruldukları için anlam taşıyan otuz iki konuşma öğesi ya da «sözcük»den meydana gelen bir sözlük oluşturmuştur [58, s.54]. Bu «sözcükler», maymunların kendilerine yiyecek verilmesini bekledikleri ya da yemek yedikleri, insanların da hazır bulunduğu ya da iki şempanzenin yalnız olduğu zamanlarda saptanmıştır. Bunlar, bir dereceye kadar beslenme ya da başka yaşamsal durumlara ilişkin uyarıcılarla aralarında koşullu tepke türünden bir bağlantı bulunan ve az ya da çok farklılaşmış sesli duygusal tepkilerdir: Yani kesinlikle duygulanımlara dayalı bir dil söz konusudur.

* Koehler, «hemen hemen aynı anda algılama» derken, araç ile amacın kısa bir süre önce birlikte görülmüş olduğu ya da bu ikisinin psikolojik olarak her bakımdan aynı anda algılanmış sayılacak kadar çok kez birlikte ve aynı ilişki içinde kullanılmış olduğu durumları kastetmektedir.

Maymun konuşmasına ilişkin bu betimlemeyle bağlantılı olarak üç noktaya değinmek istiyoruz: Birincisi, özellikle şempanzelerin çok güçlü biçimde uyarılmış oldukları zamanlarda göze çarpan ses çıkartmanın duygulanıma dayalı hareketlerle birlikte gerçekleşmesi, sırf insansı maymunlara özgü değildir - tersine bu, ses aygıtı olan hayvanlar arasında çok yaygındır. Aynı türden anlatım içeren sesli tepkiler kuşkusuz insan konuşmanın da kökenininde yatmaktadır.

İkincisi, şempanzelerde çok çeşitli sesli tepkilere yol açan duygulanım durumları, anlığın çalışması açısından elverişsiz bir ortam yaratmaktadır. Koehler, şempanzelerde coşkusal tepkilerin ve özellikle de bunlardan çok şiddetli olanlarının aynı anda anlığın işlemesini olanaksız kıldıklarından tekrar tekrar söz etmektedir.

Üçüncü olarak, maymunlarda konuşmanın tek işlevinin duygusal boşalmadan ibaret olmadığını yeniden vurgulamak gerekir. Bu, diğer hayvanlarda ve insanlarda olduğu gibi aynı zamanda kendi türünden başkalarıyla psikolojik iletişim kurmanın da bir aracıdır. Hem Yerkes ve Learned'in şempanzelerinde, hem de Koehler'in gözlemlediği maymunlarda konuşmanın bu işlevi yanılgıya yer bırakmayacak kadar açıktır. Ancak bunun anlıksal tepkilerle, yani düşünmeyle bir bağı yoktur. Duygulanımdan kaynaklanmaktadır ve duygulanıma ilişkin belirtiler bütününün bir parçasını, ama hem biyolojik hem de psikolojik bakımdan özgül bir işlevi yerine getiren bir parçasını oluşturduğu açıktır. Başkalarına bilgi iletmek ya da başkalarını etkilemek yönünde amaçlı ve bilinçli bir çaba olmaktan çok uzaktır. Öz bakımından içgüdüsel bir tepki, ya da buna son derece yakın bir şeydir.

Biyolojik bakımdan konuşmanın bu işlevinin en eski işlevlerinden biri olduğu ve türeyiş bakımından hayvan topluluklarının önderleri tarafından verilen görsel ve sesli işaretlerle ilişkisi bulunduğu konusunda kuşkuya pek yer yok-

tur. K.V. Frisch, arıların dili konusunda yakınlarda yayınlanan bir incelemesinde, değiş tokuşa ya da iletişime [10] yarayan ve kuşkusuz içgüdüden kaynaklanan çok ilginç ve kuramsal bakımdan önemli bazı davranış biçimlerini betimlemektedir. Bu davranışların ortaya çıkış biçimleri, bazı görüngül farklılıklara rağmen temel olarak şempanzelerdeki konuşma alışverişine benzemektedir. Bu benzerlik, şempanzelerdeki «haberleşme»nin tüm anlıksal etkinliklerden bağımsız olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Maymunların dili ve anlığı konusundaki çeşitli incelemelerle ilgili bu çözümlemeyi, düşünce ile konuşma arasında, bu işlevlerin soygelişimlerinde ortaya çıkan ilişkiye ışık tutabilmek için yaptık. Şimdi sorunla ilgili bundan sonra yapacağımız çözümlemede yararlı olacak vargılarımızı özetleyebiliriz:

1– Düşünce ve konuşmanın türeyişsel kökleri farklıdır.

2– Bu iki işlev farklı doğrultularda ve birbirinden bağımsız gelişmektedir.

3– Aralarında açık seçik ve değişmez bir bağlılaşım (correlation) yoktur.

4– İnsansı maymunların **bazı bakımlardan** (ilk oluşum halindeki alet kullanımı) insanınkine biraz benzeyen bir anlıkları ve **bambaşka yönlerden** (konuşmalarının sesçil yönü, boşalım işlevi, toplumsal bir işlevin ilk başlangıcı olması) insanınkine biraz benzeyen bir dilleri vardır.

5– Düşünce ve konuşma arasındaki insana özgü yakın karşılıklılık insansı maymunlarda yoktur.

6– Düşünce ve konuşmaya soygelişim açısından bakıldığında, düşüncenin gelişmesinde dil-öncesi bir aşamanın, konuşmanın gelişmesinde ise anlık-öncesi bir aşamanın, varlığı açıkça görülmektedir.

II

Düşüncenin ve konuşmanın gelişmesi arasındaki ilişki özoluşum bakımından çok daha karmaşık ve belirsizdir; ancak burada da türeyiş açısından iki farklı kökten kaynaklanan iki ayrı doğrultuyu birbirinden ayırt edebiliriz.

Çocuklukta düşüncenin gelişmesinde konuşma-öncesi bir aşamanın varlığına ilişkin nesnel kanıtlar ancak son zamanlarda elde edilebilmiştir. Koehler'in şempanzelerle yaptığı deneyler uygun biçimde değiştirilerek konuşmayı henüz öğrenmemiş çocuklara da uygulanmıştır. Koehler'in kendisi de zaman zaman karşılaştırma amacıyla çocuklarla deneyler yapmış, Buehler de aynı doğrultuda çocuğu sistemli biçimde incelemiştir. Çocuklar için elde edilen bulgularla maymunlar için elde edilenler birbirine benzemektedir.

> Buehler'in anlattığına göre, çocuğun eylemleri tıpkı şempanzeninkiler gibiydi, o kadar ki çocuk yaşamının bu dönemini **şempanzemsi çağ** diye adlandırmak uygunsuz kaçmayacaktır; incelediğimiz çocuklarda bu dönem 10, 11 ve 12. aylara rastlamaktadır... Çocuk, kuşkusuz çok ilkel ama zihinsel gelişmesi açısından da o derece önemli olan ilk buluşlarını şempanzemsi çağında yapmaktadır[7, s.46].

Şempanze deneylerinde olduğu gibi bu deneylerde de kuramsal bakımdan en önemli nokta, ilk oluşum halindeki anlıksal tepkilerin konuşmadan bağımsız olduğunun anlaşılmasıdır. Bunun farkına varan Buehler şu yorumu yapmaktadır:

> Eskiden konuşmanın, insanlaşmanın [Menschwerden] başlangıcı olduğu söylenirdi; böyle olabilir, ama alet kullanımının gerektirdiği düşünce, yani mekanik bağlantıların kavranması ve mekanik amaçları yerine ge-

tirmek için mekanik araçların yapılması, konuşmadan önce ortaya çıkmaktadır, veya daha da kısa söylemek gerekirse, konuşma ortaya çıkmadan önce eylem öznel olarak anlamlı, başka bir deyişle bilinçli olarak amaçlı hale gelmektedir[7, s.48].

Çocuğun gelişmesinde konuşmanın anlık-öncesi kökleri uzun zamandan beri bilinmektedir. Çocuğun agulamasının, ağlamasının hatta ilk sözcüklerinin, konuşmanın gelişmesinin, düşüncenin gelişmesiyle hiçbir ilgisi olmayan aşamalarını oluşturdukları son derece açıktır. Bunlar, genellikle esas olarak duygulanıma dayalı davranış biçimleri olarak görülegelmiştir. Ancak bunlardan bazıları yalnızca boşalma işlevini yerine getirmekle kalmazlar. Çocukta ilk davranış biçimleri ve çocuğun insan sesine gösterdiği ilk tepkiler konusunda (Charlette Buehler ve çevresi tarafından) son zamanlarda yapılmış olan araştırmalar, konuşmanın toplumsal işlevinin daha çocuğun yaşamının birinci yılında, yani konuşmanın gelişmesinin anlık-öncesi aşamasında belirgin biçimde ortaya çıktığını göstermiştir. Çocuğun daha üç haftalıkken insan sesine son derece belirli tepkiler gösterdiği, sese karşı özgül olarak toplumsal olan ilk tepkisinin ise yaşamının ikinci ayında ortaya çıktığı gözlenmiştir [5, s.124]. Bu araştırmalarda aynı zamanda gülmenin, anlaşılmaz seslerin, hareketlerin vb. çocuğun yaşamının ilk aylarından itibaren toplumsal ilişki kurma araçları olduğu saptanmıştır.

Dolayısıyla konuşmanın soygelişiminde gözlemlediğimiz bu iki işlev, çocuk daha bir yaşını doldurmadan belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır.

Ancak bu konudaki en önemli buluş, düşünce ve konuşmanın o zamana kadar ayrı olarak gelişme eğrilerinin çocuk iki yaşlarındayken belli bir anda yeni bir davranış biçimini başlatmak üzere kesişip birleştikleridir. Bu önemli olay

hakkındaki ilk ve en iyi açıklama Stern'inkidir. Stern, çocuk «her şeyin bir adı olduğu» biçimindeki «yaşamının en büyük keşfini yaptığı» zaman, konuşmanın amacına ilişkin ilk ve bulanık kavrayışı nasıl dile egemen olma isteğinin izlediğini göstermiştir [40, s.108].

Konuşmanın anlığa hizmet etmeye ve düşüncelerin dile getirilmeye başladığı bu dönüm noktasının yanılgıya yer bırakmayacak kadar açık iki nesnel belirtisi vardır: 1) Çocuğun sözcükler hakkında birdenbire ve etkin biçimde merak duymaya başlaması, her yeni şey için «Bu nedir?» diye sorması ve 2) bunun sonucunda sözcük dağarcığının hızla ve büyük ölçüde genişlemesi.

Çocuk (bazı hayvanlar gibi) bu dönüm noktasından önce de, koşullanmada olduğu gibi nesnelerin, kişilerin, eylemlerin, durumların ya da isteklerin yerine geçen ve az sayıdaki bazı söczükleri tanır. Çocuk bu yaşta bildiği sözcüklere gereksinme duymakta ve sorularıyla etkin biçimde nesnelere karşılık gelen işaretleri öğrenmeye çalışmaktadır. Sözcüklerin simgesel işlevini keşfetmiş gibi gözükmektedir. Daha önceki aşamasında duygu-istek alanına ait olan konuşma, şimdi anlıksal aşamaya girmektedir. Konuşma ve düşüncenin gelişme eğrileri kesişmiştir.

Düşünce ve dil sorununun düğüm noktası budur. Burada durup, çocuğun «en büyük keşfini» yaptığı zaman tam olarak neyin olup bittiğini ve Stern'in yorumunun doğru olup olmadığını ele alalım.

Hem Buehler hem de Koffka bu keşfi şempanzelerin yaptığı buluşlara benzetmektedir. Koffka'ya göre, sopa nasıl meyvayı elde etmek isteme durumunun bir parçası haline geliyorsa, ad da tıpkı aynı biçimde bir kez çocuk tarafından keşfedildikten sonra nesnenin yapısının içine dahil edilmektedir [20, s.243].

Bu benzetmenin ne ölçüde doğru olduğunu daha son-

ra düşünce ve konuşma arasındaki işlevsel ve yapısal ilişkileri incelediğimiz zaman ele alacağız. Şimdilik «çocuğun en büyük keşfini yapmasının» ancak düşünce ve konuşmanın gelişmesinde belirli bir görece yüksek bir düzeye ulaşılmasıyla olanaklı hale geldiğini belirtmekle yetineceğiz. Diğer bir deyişle, konuşma düşünce olmaksızın «keşfedilemez».

Özetle vardığımız sonuçlar şunlardır:

1– Düşünce ve konuşma, özoluşum bakımından farklı köklere sahiptir.

2– Çocukta konuşmanın gelişmesinde anlık-öncesi bir aşamanın, düşüncenin gelişmesinde ise dil-öncesi bir aşamanın varlığını kesinlikle saptayabiliriz.

3– Bu ikisi, belirli bir ana kadar birbirlerinden bağımsız biçimde farklı doğrultular izlerler.

4– Belirli bir noktada bu doğrultular kesişir ve bunun üzerine düşünce sözlü, konuşma da ussal hale gelir.

Harika!

III

Tartışmalı olan düşünce ile konuşma arasındaki ilişki sorununa yaklaşımımız ne olursa olsun, **içinden konuşma** üstünde kapsamlı olarak durmamız gerekecektir. Bunun her türlü düşünme etkinliğimizdeki önemi o kadar büyüktür ki, birçok psikolog ve bu arada başkalarıyla birlikte Watson daha da ileri giderek bunu düşünceyle özdeş tutmakta, düşünceyi engellenmiş, sessiz bir konuşma olarak görmektedir. Ancak psikolojide dışından konuşmadan içinden konuşmaya geçişin nasıl, ya da hangi yaşta ve hangi süreçle gerçekleştiği ve böyle bir şeyin niçin olduğu hala bilinmemektedir.

Watson, çocukların dışından konuşmadan fısıltıyla ve giderek içinden konuşmaya hangi noktada geçtiklerini, bu sorun, şimdiye kadar tamamen rastlantısal biçimde incelenmiş olduğu için bilmediğimizi söylemektedir. Kendi yaptığı-

mız araştırmalar bizi Watson'un sorunu yanlış ortaya koyduğu kanısına vardırmaktadır. İçinden konuşmanın, konuşmanın (fısıldamanın) işitilebilirliğinin giderek azalmasıyla mekanik bir yoldan geliştiğini varsaymayı haklı kılacak hiçbir geçerli neden yoktur.

Gerçi Watson bir olasılıktan daha söz etmekte, «Belki bu üç biçim aynı zamanda gelişiyordur» demektedir [54, s.322]. Ama türeyiş açısından baktığımızda, bu varsayım da yüksek sesle konuşma, fısıltıyla konuşma, içinden konuşma dizisi kadar temelsiz gözükmektedir. Buradaki **belki**yi destekleyen hiçbir nesnel veri yoktur. Oysa Watson da dahil bütün psikologlar tarafından kabul edilen dışından konuşma ile içinden konuşma arasındaki derin benzersizlikler, bu görüşün dışında yer almaktadır. **İşlevsel** (kişisel uyarlanmaya karşı toplumsal uyarlanma) ve **yapısal** (içinden konuşmada sözcük kullanımında konuşma örüntülerini hemen hemen tanınmaz hale getirecek ölçüde yapılan aşırı tasarruf) bakımlardan bu kadar farklı olan bu iki sürecin **türeyişlerinin** birbirine koşut ve eşzamanlı olabileceğini varsaymanın hiçbir dayanağı yoktur. Ayrıca (Watson'un temel savına geri dönersek), ne işlev ne de yapı bakımından dışından konuşmayla içinden konuşma arasında bir geçiş aşaması olarak ele alınabilecek olan fısıltıyla konuşmayı, bunları birleştiren bağ olarak düşünmek de pek akla uygun gözükmemektedir. Fısıltıyla konuşma türeyişsel olarak değil, yalnızca görüngül olarak bu ikisinin arasında yer almaktadır.

Küçük çocuklarda fısıltıyla konuşma konusunda yaptığımız incelemeler bu görüşü tamamen destekler niteliktedir. Bu incelemelerde fısıldama ile yüksek sesle konuşma arasında yapısal bakımdan hemen hemen hiçbir farkın bulunmadığı; işlevsel bakımdan ise, içinden konuşma ile arasında derin farklılıklar bulunan fısıltıyla konuşmanın içinden konuşmaya özgü nitelikler yönünde en küçük bir eğilim da-

hi göstermediği sonuçlarına vardık. Üstelik fısıltıyla konuşma okul çağı öncesinde kendiliğinden gelişmez. Ancak uyarılma yoluyla çok küçük yaşlarda da ortaya çıkabilir: Üç yaşında bir çocuğun toplumsal baskı altında kısa süreler için ve büyük çabalar harcayarak sesini alçaltması ya da fısıldaması olanaklıdır. Bu, Watson'un görüşünü destekler gibi gözükebilecek bir noktadır.

Watson'un savına katılmamakla birlikte, onun rastlantı sonucu doğru yöntemsel yaklaşımı bulduğu kanısındayız: Sorunu çözmek için dışından konuşma ile içinden konuşmayı birleştiren ara halkayı bulmak gerekir.

Biz, bu ara halkayı Piaget tarafından betimlenen, etkinliğe eşlik etme rolü, anlatım ve boşalma işlevlerinin yanı sıra hemen bir tasarlama işlevi de kazanan, yani çok doğal ve kolay biçimde gerçek anlamda düşünceye dönüşen çocuğun benmerkezci konuşmasında görme eğilimindeyiz.

Eğer varsayımımız doğruysa, o zaman konuşmanın fiziksel olarak içselleşmeden önce psikolojik olarak içselleştiği sonucuna varmamız gerekecektir. Benmerkezci konuşma, işlevleri bakımından içinden konuşmadır; içselleşme yönünde ilerleyen, çocuğun davranış düzeniyle sıkı sıkıya bağlı, başkaları için artık kısmen anlaşılmaz hale gelmiş, ama biçim olarak hala açık ve fısıldama ya da başka herhangi bir türden yarı sessiz konuşmaya dönüşme yönünde hiçbir eğilim göstermeyen bir konuşmadır.

Bu durumda konuşmanın **niçin** içe doğru döndüğü sorusunun yanıtını da elde ederiz. Konuşma, işlevi değiştiği için içe doğru dönmektedir. Gelişmesinde yine üç aşama bulunacaktır - ama bunlar Watson'un buldukları olmayıp şunlardır: Dıştan konuşma, benmerkezci konuşma, içinden konuşma. Elimizde içinden konuşmayı deyim uygun düşerse «canlı olarak», yapısal ve işlevsel özellikleri biçimlenirken incelemek için mükemmel bir yöntem de bulunacaktır; bu

özellikler konuşma hala işitilebilirken, yani gözlem ve ölçüme açıkken ortaya çıktıkları için, bu nesnel bir yöntem olacaktır.

Araştırmalarımız, konuşmanın gelişmesinin de, sayı sayma ya da yardımcı teknikleri kullanarak bir şey ezberleme gibi işaret kullanımını içeren diğer zihinsel işlemlerin tümünün gelişmesiyle aynı yolu izlediğini ve aynı yasalara uyduğunu göstermektedir. Bu işlemlerin genellikle dört aşamada geliştiği sonucuna ulaştık. Birincisi, anlık-öncesi konuşma ve söz-öncesi düşünceye, bu işlemlerin ilkel davranış düzeyindeki özgün biçimleriyle ortaya çıktıkları döneme karşılık gelen ilkel ya da doğal aşamadır.

Bundan sonra «naif fizik» diye adlandırılan şeye benzetme yoluyla «naif psikoloji» diye adlandırabileceğimiz aşama gelmektedir - çocuğun kendi vücudunun ve çevresindeki nesnelerin fiziksel özellikleri konusunda deneyim kazanması ve bu deneyimi alet kullanımına uygulaması: Çocuğun filizlenmekte olan pratik zekasının ilk alıştırması.

Bu aşamanın çocuğun konuşmasının gelişmesindeki yeri çok açık çizgilerle bellidir. Bu aşama kendini çocuğun dilbilgisine ait biçim ve yapıları, bunların simgeledikleri mantıksal işlemleri henüz anlamaksızın, doğru biçimde kullanmasıyla belli eder. Çocuk neden, koşul ya da zaman ilişkilerini doğru dürüst kavramadan çok önce, konuşmasında yan cümleler, **çünkü, eğer, ne zaman** ve **ama** gibi sözcükler kullanmaya başlayabilir. Konuşmanın sözdizimine (syntax) düşüncenin sözdiziminden daha önce egemen olur. Piaget'nin incelemeleri, dilbilgisinin mantıktan önce geliştiğini ve çocuğun uzun süreden beri kullanmakta olduğu sözlü biçimlere karşılık gelen zihinsel işlemleri göreli olarak geç öğrendiğini göstermiştir.

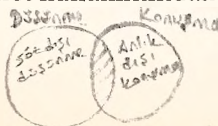
Çocuk, naif psikolojik deneyimlerinin yavaş yavaş yarattığı birikimle, ayırt edici özelliğini içsel sorunların çözü-

münde dışsal işaret ve işlemlerin yardımcı araçlar olarak kullanılmasının oluşturduğu üçüncü bir aşamaya girer.. Bu, çocuğun parmaklarıyla saymak, yardımcı bellek tekniklerine başvurmak gibi şeyler yaptığı aşamadır. Konuşmanın gelişmesinde bu aşamaya damgasını vuran benmerkezci konuşmadır.

Dördüncü aşamaya «içe doğru büyüme» aşaması diyoruz. Dışsal işleyiş içe doğru döner ve bu süreç içinde derin bir değişikliğe uğrar. Çocuk kafasından saymaya, «mantıksal belleği» kullanmaya, yani içkin ilişkiler ve içsel simgelerle çalışmaya başlar. Bu, konuşmanın gelişmesinde son aşamayı oluşturan sessiz içinden konuşmadır. Dışsal ve içsel işlemler arasında sürekli bir etkileşim varlığını korur, bir biçimden diğerine her iki yönde de kolaylıkla ve sık sık geçilir. İçinden konuşmanın biçim bakımından dışından konuşmaya çok benzediği durumlar olabilir, hatta dışından konuşma için bir hazırlık görevini gördüğü zaman - örneğin insan yapacağı bir konuşma üstünde düşünürken - tıpkı dışından konuşan gibi olabilir. İçsel ve dışsal davranışlar arasında keskin bir ayrım yoktur, her ikisi de diğerini etkiler.

İçinden konuşmanın, bu gelişme tamamlandıktan sonra yetişkinlerdeki işlevini ele alırken, düşünce ve dil süreçlerinin onlarda zorunlu olarak birbirine bağlı olup olmadığı, bu ikisinin eşitlenip eşitlenemeyeceği sorusunu sormamız gerekir. Hayvanlarda ve çocuklarda olduğu gibi bu durumda da yanıtımız «Hayır» olmak zorundadır..

Şematik olarak düşünce ve konuşmayı kesişen iki daire gibi düşünebiliriz. Bunların arakesitinde düşünce ve konuşma biraraya gelerek sözlü düşünce denen şeyi üretirler. Ancak sözlü düşünce, hiçbir şekilde, ne düşüncenin ne de konuşmanın biçimlerinin tümünü kapsar. Düşüncenin konuşmayla doğrudan ilişkisi olmayan çok geniş bir alanı vardır. Alet kullanımından görülen düşünce ve genel olarak pra-



tik anlık bu alana dahildir. Ayrıca Wuerzburg okuluna mensup psikologların araştırmaları, insanın kendi kendini gözleyerek farkına varabileceği söz imgeleri ya da konuşma hareketleri olmaksızın da düşüncenin olabileceğini göstermiştir. En son yapılan deneyler de, içinden konuşma ile bu konuşmayı yapanın dil ya da gırtlak hareketleri arasında doğrudan bir bağıntı olmadığını ortaya koymaktadır.

Konuşma etkinliğinin biçimlerinin tümünü düşünceden türetmek için de hiçbir psikolojik neden yoktur. Birisi ezberlemiş olduğu bir şiiri sessizce kendi kendine tekrar ederken ya da deneysel amaçlarla kendine verilen bir tümceyi zihninde yinelerken –Watson'un savının tersine– hiçbir düşünce süreci söz konusu olmayabilir. Son olarak coşkunun yol açtığı «lirik» konuşmayı sayabiliriz. Konuşmanın bütün belirtilerine sahip olmasına rağmen, bunu sözcüğün gerçek anlamıyla anlıksal etkinlik olarak nitelendirmek pek mümkün değildir.

Bu yüzden düşünce ve konuşmanın ergiyip birleşmesinin, çocuklarda olduğu gibi yetişkinlerde de ancak sınırlı bir alanda ortaya çıkan bir görüngü olduğu sonucuna varmak zorundayız. Söz-dışı düşünce ve anlık-dışı konuşma bu birleşmede yer almazlar ve sözlü düşünce süreçlerinden yalnızca dolaylı olarak etkilenirler.

IV

Artık çözümlememizin sonuçlarını özetleyebiliriz. Karşılaştırmalı psikolojinin verilerinden yararlanarak düşünce ve konuşmanın soyacağını izlemeye çalışmakla işe başladık. Bu veriler, insan-öncesi düşünce ve konuşmanın gelişme çizgisini şu ya da bu düzeyde bir kesinlikle izleyebilmek için yetersizdir. İnsansı maymunların insanla aynı türden bir anlığa sahip olup olmadıkları biçimindeki temel soru hâlâ

tartışmalıdır. Koehler'in bu soruya yanıtı olumlu, başkalarınınki ise olumsuzdur. Ancak bu sorun ileride yapılacak araştırmalarla nasıl bir çözüme kavuşturulursa kavuşturulsun, şimdiden açık olan bir nokta vardır: Hayvan dünyasında insansı anlığa giden yolla insansı konuşmaya giden yol aynı değildir; düşünce ve konuşma aynı kökten gelmemektedir.

Şempanzelerin anlığı olduğunu kabul etmeyenler, bile, maymunların **anlığa yaklaşan** bir şeye sahip olduklarını, bunlarda görülen alışkanlık edinmenin en yüksek türünün ilk oluşum halindeki bir anlıktan başka bir şey olmadığını yadsıyamazlar. Bunlarda alet kullanımı insan davranışının ön habercisidir. Koehler'in buluşları, Marksistler için beklenmedik bir şey değildir. Marks [27] iş aletlerinin kullanımının ve yaratılmasının bazı hayvan türlerinde ilk oluşum halinde bulunmakla birlikte, insanın emek sürecinin özgül bir niteliğini oluşturduğunu çok önceden söylemişti. İnsan anlığının köklerinin hayvanlar dünyasına kadar uzandığı biçimindeki sav, Marksizm tarafından uzun süreden beri kabul edilmektedir; bu konunun ayrıntılı biçimde Plehanov tarafından işlendiğini görüyoruz [34, s.138]. Engels [9] anlıksal etkinliğin bütün biçimlerinin insan ve hayvanlarda ortak olduğunu, farkın yalnızca gelişme düzeylerinde bulunduğunu söylemektedir: Hayvanlar ilkel bir düzeyde akıl yürütebilir, çözümleme yapabilir (ceviz kırmak çözümlemeye bir başlangıçtır), sorunlarla karşılaştıkları ya da zor bir durumda kaldıkları zaman denemeye başvurabilirler. Örneğin papağan gibi bazı hayvanlar yalnızca konuşmayı öğrenmekle kalmayıp, sözcükleri kısıtlı bir anlamda anlam taşıyacak biçimde kullanabilirler: Papağan bir şey isterken karşılığında iyi bir yiyecek parçasıyla ödüllendirileceği sözcükleri kullanacak, rahatsız edildiği zaman ise sözcük dağarcığındaki en seçme küfürleri sayıp dökecektir.

Engels'in hayvanların insan düzeyinde düşünme ve

konuşma yeteneğine sahip olduklarını kastetmediğini söylemeye bile gerek yok ve zaten burada Engels'in söylediklerinin tam olarak ne anlama geldiği üstünde duracak değiliz. Burada yalnızca hayvanlarda da insanınkiyle aynı türden ve yine insanda olduğu gibi ayrı doğrultularda gelişen düşünce ve dilin ilk oluşum halinde var olduğunu yadsımamızı gerektirecek hiçbir nedenin bulunmadığını saptamak istiyoruz. Bir hayvanın kendini sesle ifade etme yeteneğine sahip olması, onun zihinsel gelişmesinin bir göstergesi değildir.

Şimdi de son zamanlarda çocuklar üstüne yapılmış incelemelerin sağlamış olduğu verilerden konumuzla ilgili olanları özetleyelim. Çocukta da anlığın köklerinin ve gelişme çizgisinin konuşmanınkilerden farklı olduğunu –başlangıçta düşüncenin sözsüz, konuşmanın ise anlıkdışı olduğunu– görüyoruz. Stern, belli bir noktada bu iki gelişme çizgisinin kesiştiğini ileri sürmektedir. Çocuk, «her şeyin bir adının olduğunu» «keşfetmekte» ve her şeye ne dendiğini sormaya başlamaktadır.

Bazı psikologlar [8], bu ilk «soru sorma çağı»nın evrenselliği ve bunun bir anda yapılan bir keşfin bir belirtisi sayılması gerektiği konularında Stern'e katılmamaktadırlar. Koffka'nın tutumu, Stern'le karşıtları arasında bir yerdedir. Buehler gibi o da, şempanzenin alet icat etmesiyle çocuğun dilin adlandırma işlevini keşfetmesi arasındaki benzerliği vurgulamaktadır; ancak ona göre bu keşfin kapsamı Stern'in varsaydığı kadar geniş değildir. Koffka'nın görüşüne göre sözcük, nesnenin yapısının diğer parçalarıyla eşit düzeyde olan bir parçası haline gelmektedir. Sözcük, çocuğun gözünde bir süre için bir işaret olmayıp, yalnızca nesnenin özelliklerinden biridir, yapının tam olması için verilmesi zorunlu bir özellikten ibarettir. Buehler'in işaret ettiği gibi, her yeni nesne çocuğu sorunlu bir durumla karşı karşıya bırakır ve çocuk bu sorunları hep aynı biçimde, söz konusu nesneyi ad-

landırarak çözer. Eğer yeni nesne için gerekli sözcüğü bilmiyorsa, o zaman yetişkinlerden sorar [7, s.54].

Biz, gerçeğe en yakın görüşün bu olduğu kanısındayız. (İnsansı maymunlara ait verilerle de desteklenen) çocukların diline ilişkin veriler, sözcüğün çocuk tarafından uzun bir süre nesnenin simgesi olmaktan çok bir özelliği olarak görüldüğünü, çocuğun sözcük-nesne ilişkisinin dış yapısını simgesel iç yapısından daha önce kavradığını kuvvetle düşündürmektedir. İleri sürülen çeşitli varsayımlar arasından bu «orta yolcu» varsayımı seçişimizin nedeni, eldeki veriler temelinde on sekiz aylık ya da iki yaşında bir çocuğun konuşmanın simgesel işlevini «keşfedebileceğine» inanmakta güçlük çekişimizdir. Bu keşif daha ileri yaşlarda ve birdenbire olmak yerine yavaş yavaş, bir dizi «moleküler» değişiklik yoluyla gerçekleşmektedir. Diğerlerine yeğlediğimiz yukarıdaki varsayım, işaretlere egemen olurken geçirilen ve önceki bölümde özetlediğimiz gelişmenin genel örüntüsüyle de uyum halindedir. Okul çağındaki bir çocukta bile, yani bir işaretin işlevsel kullanımının öncesinde bu işaretin dış yapısı üstünde egemenlik sağlamakla geçen bir dönem yer alır. Buna uygun olarak, çocuğun sözcüklerin simgeler olarak gördükleri işlevi keşfetmesi ve pekiştirmesi, ancak ilk başta nesnelerin özellikleri olarak kavradığı sözcükleri kullanma süreci içinde gerçekleşir.

Bu yüzden Stern'in «keşif» savını yeniden değerlendirmek ve kapsamını kısıtlamak gerekir. Ancak bu savın temel ilkesi geçerliğini korumaktadır. Düşünce ve konuşmanın özoluşum bakımından ayrı doğrultularda geliştikleri ve bu doğrultuların belli bir noktada keşistikleri açıktır. İleride yapılacak incelemeler psikologların üstünde hâlâ anlaşamadıkları ayrıntıları nasıl bir çözüme kavuşturursa kavuştursun, bu kesişme ister bir isterse birçok noktada olsun, isterse pratikte kullanma ve işlevin yavaş yavaş değişime uğramasıyla

uzun bir hazırlıktan sonra ortaya çıksın ve ister iki yaşında isterse okul çağında gerçekleşsin, bu önemli gerçek artık kesinlikle saptanmış durumdadır.

Şimdi de içinden konuşma ile ilgili araştırmamızı özetleyelim. Burada da çeşitli varsayımları ele aldık ve içinden konuşmanın işlevsel ve yapısal değişimlerin yavaş yavaş birikmesiyle geliştiği, konuşmanın toplumsal ve benmerkezci işlevlerinin farklılaşmasıyla aynı zamanda çocuğun dışından konuşmasından ayrıldığı ve son olarak çocuğun egemen olduğu konuşma yapılarının düşünmesinin de temel yapıları haline geldiği sonuçlarına vardık.

Bu, bizi doğruluğu tartışma götürmez ve büyük öneme sahip başka bir gerçeğe ulaştırmaktadır: Düşüncenin gelişmesi dil tarafından, yani düşüncenin dilsel araçları ve çocuğun toplumsal-kültürel deneyimi tarafından belirlenir. İçinden konuşmanın gelişmesi esas olarak dış etkenlere bağlıdır; Piaget'nin incelemelerinin göstermiş olduğu gibi, çocukta mantığın gelişmesi toplumsallaşmış konuşmasının doğrudan bir işlevidir. Çocuğun anlıksal gelişmesi, düşüncenin toplumsal araçlarına, yani dile egemen olmasına bağlıdır.

Artık çözümlememizden çıkan başlıca sonuçları formüle edebiliriz. Hem hayvanlarda hem de çok küçük çocuklarda ayrı doğrultularda geliştiklerini görmüş olduğumuz konuşma ve anlığın ilk başlardaki gelişmesini içinden konuşmanın ve sözlü düşüncenin gelişmesiyle karşılaştırdığımızda, ikinci aşamanın birincisinin basit bir devamından ibaret olmadığı sonucuna varırız. **Bizzat gelişmenin** - biyolojikten toplumsal -tarihsele - **değişmektedir.** Sözlü düşünce ve konuşmanın doğal biçimlerinde bulunmayan düşünce doğuştan mevcut ve doğal bir davranış biçimi olmayıp, tarihsel-kültürel bir süreç tarafından belirlenir ve bazı özgül nitelik ve yasaları vardır. Sözlü düşüncenin tarihsel karakterini bir kez kabul ettik mi, onu insan toplumundaki tarihsel görüngülerin

tümü için geçerli olan tarihsel materyalizmin bütün öncüllerine tabi olarak ele almak zorunlu hale gelir. Bu düzeyde, davranışın gelişmesinin esas olarak insan toplumunun tarihsel gelişmesinin genel yasaları tarafından yönetilmesinden başka bir şey beklenemez.

Bu yüzden düşünce ve dil sorunu doğal bilimin sınırlarını aşarak, tarihsel insan psikolojisinin, yani toplumsal psikolojinin odak noktasını oluşturan sorun haline gelmektedir. Dolayısıyla sorunun başka bir biçimde ortaya konması zorunludur. Düşünce ve konuşma incelemesinin ortaya koyduğu bu ikinci sorun, ayrı bir araştırmanın konusunu oluşturacaktır.

KAVRAM OLUŞTURMA KONUSUNDA DENEYSEL BİR İNCELEME

I

Kavram oluşturma konusunu araştıranlar, yakın zamana kadar, kendilerine bu sürecin iç dinamiğini gözlemleme olanağını sağlayacak deneysel bir yöntemin eksikliğinin sıkıntısını çekmekteydiler.

Kavramların incelenmesinde kullanılan geleneksel yöntemler iki gruba ayrılır. Birinci grubun tipik örneği, tanım yöntemi diye adlandırılan yöntem ve bunun çeşitlemeleridir. Bu yöntem, çocuklarda oluşmuş olan kavramların içeriklerinin sözle tanımlanması yoluyla incelenmesinde kullanılmaktadır. Bu yöntemin, kendisini, söz konusu sürecin derinliğine incelenmesi açısından elverişsiz kılan iki önemli sakıncası vardır. Birincisi, sürecin kendisinin dinamiğini ve gelişmesini gözardı ederek, kavram oluşturmanın bitmiş ürünleriyle uğraşmasıdır. Bu yöntem, genellikle çocuğun düşüncesinin içeriğini açığa çıkarmaktan çok, sözlü bilgisinin, kendisine dışarıdan sağlanmış hazır tanımların yeni-

den üretilmesinden ibaret kalmaktadır. Bu, anlıksal bir sürecin gerçek anlamda incelenmesinden çok, çocuğun bilgi ve deneyiminin ya da dilsel gelişmesinin sınanmasına yarayabilir. İkinci olarak, bu yöntem sözcük üstünde yoğunlaştığı için, kavramın oluşmasına yol açan algılamayı ve algısal malzemenin zihinde işlenmesini hesaba katmamaktadır. Hem algısal malzeme hem de sözcük, kavram oluşturmanın vazgeçilmez öğeleridir. Sözcüğü ayrı olarak incelemek, süreci, çocuk düşüncesinin özelliklerine aykırı biçimde bütünüyle söz düzleminde ele almak demektir. Kavramın gerçeklikle olan ilişkisi inceleme dışı kalmaktadır: Bu yöntemde belli bir sözcüğün anlamına başka bir sözcükle yaklaşılmaktadır ve bu işlem aracılığıyla keşfedilen şey ne olursa olsun, bu, çocuğun kavramlarının bir resminden çok, çocuğun zihninde daha önce oluşmuş sözcük toplulukları arasındaki ilişkinin bir kaydını verecektir.

İkinci grup, soyutlamanın incelenmesinde kullanılan yöntemleri kapsar. Bunlar, kavram oluşmasıyla sonuçlanan ruhsal süreçlerle ilgilenirler. Çocuktan, verilen bir dizi farklı şekildeki ortak özelliği, algısal bakımdan kendileriyle karıştırılmış olduğu diğer özelliklerin tümünden soyutlayarak keşfetmesi istenir. Bu gruptaki yöntemler, kavram oluşturmada simgenin (sözcüğün) oynadığı rolü gözardı etmekte; basitleştirilmiş bir çerçeve içinde kısmi bir süreç, sürecin tümünün karmaşık yapısının yerine geçirilmektedir.

Dolayısıyla geleneksel yöntemlerin her ikisi de sözcüğü algısal malzemeden koparmakta ve yalnızca ya biri, ya diğeriyle ilgilenmektedir. Her iki unsurun birleştirilmesine olanak sağlayan yeni bir yöntemin yaratılmasıyla, ileriye doğru büyük bir adım atılmış oldu. Yeni yöntem, denek için başlangıçta hiçbir şey ifade etmeyen birtakım anlamsız sözcükleri deney düzeneğinin bir parçası haline getirmektedir. Aynı zamanda, her anlamsız sözcüğü nesne özelliklerinin

mevcut kavram ve sözcüklerle ifade edilemeyen belirli bir bileşimine karşılık getirerek yapay kavramlar oluşturmaktadır. Örneğin Ach'ın deneylerinde [1] **gatsun** sözcüğü giderek «büyük ve ağır», **fal** sözcüğü ise «küçük ve hafif» anlamına gelmeye başlamaktadır. Problemin çözümü denek açısından önceden edinilmiş bir deneyim ya da bilgiyi gerektirmediği için, bu yöntem hem çocuklara, hem de yetişkinlere uygulanabilir. Bir kavramın yalıtılmış, kemikleşmiş, değişmez bir oluşum olmayıp, anlıksal sürecin sürekli olarak iletişime, kavramaya ve problem çözmeye yarayan etkin bir parçası olduğunu da hesaba katmaktadır. Yeni yöntem, araştırmanın odak noktası olarak **kavram oluşturmanın işlevsel koşullarını** almaktadır.

Rimat, bu yöntemin değişik bir biçimini kullanarak ergenlerde kavram oluşturma konusunda dikkatle düzenlenmiş bir araştırma yapmıştır. Vardığı temel sonuç, gerçek anlamda kavram oluşturmanın, ergenlik-öncesi çağdakilerin kapasitesini aştığı ve ancak büluğ çağının başlamasıyla olanaklı hale geldiğidir. Rimat şöyle demektedir:

> Çocuğun yardım almaksızın genel nesnel kavramlar oluşturma yeteneğinde keskin bir artışın ancak on iki yaşın sonunda ortaya çıktığını kesinlikle saptadık... Algıdan arınmış biçimde kavramlarla düşünme, on iki yaşından küçük bir çocuğun zihinsel olanaklarını aşan şeyler gerektirmektedir [35, s.112]

Ach ve Rimat'ın araştırmaları, kavram oluşturmanın çağrışımsal bağlara dayandığı görüşünün doğru olmadığını kanıtlamaktadır. Ach, sözlü simgeler ve nesneler arasında çağrışımların varlığının, bunlar ne kadar çok sayıda ve güçlü olurlarsa olsunlar, tek başına kavram oluşturma için yeterli olmadığını göstermiştir. Elde ettiği deneysel bulgular, bir

kavramın bir nesne grubunun ortak özellikleriyle ilgili çağrışımsal bağların azami ölçüde güçlenmesi, bu nesnelerde farklı olan özelliklerle ilgili çağrışımların ise zayıflaması yoluyla geliştiği biçimindeki eski görüşü doğrulamamıştır.

Ach'ın deneyleri, kavram oluşturmanın edilgin ve mekanik bir süreç olmayıp yaratıcı bir süreç olduğunu; bir kavramın, herhangi bir sorunun çözümüne yönelik karmaşık bir işlemin gerçekleşmesi sürecinde ortaya çıkıp biçimlendiğini; tek başına sözcük ile nesne arasında mekanik bir bağın kurulması için elverişli dış koşulların varlığının bir kavramı üretmeye yetmediğini göstermiştir. Ona göre kavram oluşturmada belirleyici etken, belirleme eğilimi diye adlandırılan şeydir.

Ach'tan önce psikolojide fikirlerimizin akışının şu iki temel eğilim tarafından yönetildiği ileri sürülmekteydi: Çağrışım yoluyla yeniden üretme ve direnme. Bunlardan birincisi, geçmiş deneyimler sırasında şu anda zihni işgal etmekte olan imge ile aralarında bir bağlantı kurulmuş olan imgeleri geri getirir. İkincisi ise, her imgenin geri gelerek yeniden imgelerin akışı içine dahil olma eğilimidir. Ach, ilk araştırmalarında bu iki eğilimin düşüncenin amaçlı ve bilinçli olarak yönlendirilmiş eylemlerini açıklamakta başarısız kaldığını göstermiştir. Bu yüzden, bu tür düşüncelerin amacın zihinde canlandırılmasıyla herekete geçirilen üçüncü bir eğilim, «belirleme eğilimi» tarafından yönetildiğini varsaymıştır. Ach'ın kavramlar konusundaki incelemesi, bugüne kadar deneyde denek tarafından yapılması istenen işin yarattığı belirleme eğiliminin düzenleyici etkisi olmaksızın yeni hiçbir kavramın oluşturulmadığını göstermiştir.

Ach'ın şemasına göre kavram oluşturma, her halkanın bir sonrakini doğurduğu bir çağrışım zinciri modelini izlemez; bu, amaca yönelik bir süreç, adım adım nihai bir amaca doğru götüren bir işlemler dizisidir. Tek başına sözcükle-

ri ezberlemek ve bunların nesnelerle bağlantısını kurmak kavram oluşturmaya yol açmaz: sürecin başlayabilmesi için, yeni kavramlar oluşturmaksızın çözümü olanaksız olan bir sorunun ortaya çıkması zorunludur.

Ancak kavram oluşturma süreci hakkındaki bu açıklama hala yetersizdir. Deneyde yapılması istenen iş, çocuklar tarafından on iki yaşından çok daha önce anlaşılıp ele alınabilmektedir, çocukların bu yaşa kadar yapamadıkları şey yeni kavramlar oluşturmaktadır. Çocukları ergenlerle yetişkinlerden ayıran farkın, amacı kavrayış biçimlerinde değil de, bu amaca ulaşmak için kafalarını çalıştırış tarzlarında olduğunu Ach'ın kendi çalışması göstermiştir. D. Usnadze'nin [44, 45] okul öncesi çocuklarda kavram oluşturma konusunda yaptığı ayrıntılı deneysel inceleme de, bu yaştaki bir çocuğun sorunlara tıpkı kavramlar kullanarak bu işi yapan bir yetişkininki gibi yaklaştığını, ancak bu sorunların çözümünde tamamen farklı bir yol izlediğini göstermiştir. Bunlardan ancak, bir yetişkinin kavramsal düşüncesi ile küçük çocuklara özgü düşünce biçimleri arasındaki esas farkı yaratanın amaç ya da belirleme eğilimi olmayıp, bu araştırmacıların incelemediği başka bazı etkenler olduğu sonucu çıkartılabilir.

Usnadze, tam anlamıyla oluşmuş kavramlar göreli olarak geç ortaya çıkmakla birlikte, çocukların sözcükleri kullanmaya ve bunların yardımıyla gerek yetişkinlerle gerekse kendi aralarında karşılıklı anlaşma sağlamaya erken çağlarda başladıklarına işaret etmektedir. Buradan da sözcüklerin kavramların işlevini üstlendiği ve bunların, kavramların gelişimi tamamlanmış düşünceye özgü düzeyine ulaşmadan çok önce iletişim araçları olarak hizmet edebileceği sonucuna varmaktadır.

O halde şöyle bir durumla karşı karşıyayız: Çocuk, gelişmesinin erken bir döneminde sorunları kavrama ve bunla-

rın önüne koyduğu amaçları gözünde canlandırma yeteneğine sahip olmaktadır; anlama ve iletişim işleri çocukta ve yetişkinde esas olarak birbirine benzediği için, çocuk son derece erken bir yaşta kavramların işlevsel eşdeğerlerini geliştirir, ancak bu işleri yaparken kullandığı düşünce biçimleri bileşim, yapı ve işleyiş tarzı bakımından yetişkininkilerden derin farklılıklar gösterir. Kavram oluşturma süreci, ya da bir amaca yönelmiş herhangi bir etkinlik konusundaki temel soru, bu işlemin hangi araçlarla gerçekleştirildiği sorusudur. Örneğin emeği insanın gereksinmelerinin doğurduğunu söylemek, emeği yeterince açıklamamaktadır. Aynı zamanda aletlerin kullanımını, yoklukları halinde çalışmanın gerçekleştirilemeyeceği uygun araçların harekete geçirilmesini de ele almak zorundayız. İnsan davranışının daha yüksek biçimlerini açıklamak için, insanın davranışını düzenleyip yönetmeyi öğrenmede kullandığı araçları ortaya çıkarmamız gerekir.

Bütün gelişmiş ruhsal işlevler, aracılar vasıtasıyla gerçekleştirilen süreçlerdir ve işaretler bunlara egemen olmak ve bunları yönetmek için kullanılan temel araçlardır. Aracılığı gerçekleştiren işaret, tüm sürecin vazgeçilmez ve merkezi bir öğesi olarak bunların yapısının bir parçası haline gelmektedir. Kavram oluşturmada bu işaret, kavram oluşturulurken başlangıçta araç rolünü oynayıp daha sonra onun simgesi haline gelen sözcüktür. Ach'ın deneylerinde, sözcüğün oynadığı bu role gereken önem verilmemiştir. Ach'ın çalışması, kavram oluşturma konusundaki mekanik görüşlerin tümünün gözden düşmesinde kesin darbeyi indirmiş olma onurunu taşımakla birlikte, türeyişsel, işlevsel ya da yapısal bakımdan bu sürecin gerçek doğasını ortaya çıkartamamıştır. Amacın kendisinin belirleme eğilimi aracılığıyla uygun etkinliği de yarattığını, yani problemin kendi çözümünü de taşıdığını söylemek anlamına gelen bütünüyle erekçi (teleological) bir yorum getirmekle yanlış yöne sapmıştır.

II

Kavram oluşturma sürecini çeşitli gelişme aşamalarında incelemek için, çalışma arkadaşlarımızdan L. S. Sakharov'un [36] geliştirdiği yöntemi kullandık. Bu yöntem, «ikili uyarma yöntemi» olarak betimlenebilir: Deneğin önüne, biri etkinliğinin nesneleri, diğeri ise bu etkinliği düzenlemesine yarayabilecek işaretler olmak üzere iki grup uyarıcı konmaktadır*.

Bu yöntem, Ach'ın kavram oluşturma konusundaki

---

* Vygotsky, bu testin ayrıntılı bir betimlemesini vermemektedir. Aşağıdaki betimleme, E. Hanfmann ve J. Kasanin'in **Conceptual Thinking in Schizophrenia** (Usyanlımda Kavramsal Düşünme – ç.n.) adlı kitabından [16, s.9-10] alınmıştır. – İngilizce baskısının yayımcısı.

Kavram oluşturma testlerinde kullanılan malzeme renk, biçim, yükseklik ve büyüklük bakımından birbirlerinden farklı 22 tahta bloktan oluşmaktadır. 5 değişik renk, 6 değişik biçim, 2 değişik yükseklik (uzun bloklar ve yayvan bloklar) ve yatay yüzeylerde 2 değişik büyüklük (büyük ve küçük) vardır. Her şeklin denek tarafından görülmeyen alt yüzünde şu dört anlamsız sözcükten biri yazılıdır: **Lag, bik, mur, cev.** Renk ve biçimleri ne olursa olsun tüm uzun ve büyük şekillerde **lag**, tüm yayvan ve büyük şekillerde **bik**, uzun ve küçük olanlarda **mur**, yayvan ve küçük olanlarda ise **cev** yazılıdır. Blokların tümü deneyin başında renk, büyüklük ve biçim bakımından iyice karıştırılmış olarak deneğin önündeki bir masanın üstüne gelişi güzel saçılır. ... Deneyin yürütücüsü, bloklardan birinin («örnek» blokun) altını çevirerek deneğe gösterir ve blokun adını okur; sonra da denekten aynı türden olduğunu düşündüğü blokların tümünü seçip ayırmasını ister. Denek ayırma işini tamamladıktan sonra ... Deneyin yürütücüsü «yanlış» seçilmiş bloklardan birinin altını çevirip bunun farklı türden bir blok olduğunu gösterir ve deneği denemeye devam etmesi için teşvik eder. Her yeni denemeden sonra yanlış ayrılmış bloklardan birinin altı çevrilir. Altı çevrilen blokların sayısı arttıkça, denek anlamsız sözcüklerin blokların hangi özelliklerine ilişkin olduklarını keşfetmek için derece derece genişleyen bir temele sahip olur. Bu keşifte bulunduğu andan itibaren ... sözcükler ... artık belirli nesne türlerini (örneğin lag büyük ve uzun blokları, bik büyük ve yayvan olanları) simgelemeye başlar ve böylelikle dilde ad olarak karşılıkları bulunmayan yeni kavramlar oluşturulmuş olur. Denek artık anlamsız sözcüklerin belirttiği dört blok türünü birbirinden ayırma işini tamamlayabilecek duruma gelmiştir. Dolayısıyla kavram kullanma, bu testte yerine getirilmesi istenen işin yapılmasında kesin bir işlevsel değer taşımaktadır. Deneğin bu sorunu çözmeye çalışırken kavramsal düşünceye gerçekten başvurup vurmadığı ... oluşturduğu izlediği yoldan çıkartılabilir: Usavurmasındaki hemen hemen her adım bloklarla yaptığı işlere yansır. Soruna ilk yaklaşımı; örneği ele alış biçimi; yapılan düzeltmelere verdiği karşılık; çözümü bulması – deneyin bu aşamalarının tümü, deneğin düşünme düzeyinin göstergeleri olarak kullanılabilecek verileri sağlar.

deneylerini önemli bazı bakımlardan tersine çevirmektedir. Ach, deneğe bir öğrenme ya da alıştırma yapma süresi vererek işe başlamaktadır; denek, yapması gereken şeyin ne olduğu kendisine söylenmeden önce nesneleri eline alabilir, her birinin üstünde yazılı olan anlamsız sözcükleri okuyabilir. Bizim deneylerimizde ise, problem daha en baştan deneğin önüne konmakta ve deney boyunca aynı kalmaktadır, yalnız çözüm için gerekli ipuçları deney bloklarının altlarının birer birer çevrilmesiyle adım adım verilmektedir. Deneğin yerine getirilmesi gereken işle yüz yüze gelmesinin bütün süreci başlatmak için gerekli olduğu kanısında olduğumuzdan, böyle bir sıra izlemeye karar verdik. Çözüm araçlarının yavaş yavaş işin içine sokulması, kavram oluşturma sürecinin tümünü bütün dinamik aşamalarıyla birlikte inceleme olanağını sağlamaktadır. Kavramın oluşturulmasını bu kavramın başka nesnelere aktarılması izlemektedir: Denekten yeni terimleri, deneyde kullanılan bloklardan başka nesneler hakkında kullanması ve bunların anlamını genel bir biçimde tanımlaması istenmektedir.

III

Laboratuvarımızda Sakharov tarafından başlatılıp, arkadaşlarımız Kotelova ve Pashkovskaja [48; 49, s.70] ile birlikte bizim tarafımızdan tamamlanan kavram oluşturma süreci konusundaki araştırmalar dizisinde, aralarında anlıksal ve dilsel etkinlikler bakımından patolojik rahatsızlıkları olanların da bulunduğu çocuklar, ergenler ve yetişkinler olmak üzere üç yüzden fazla insan üzerinde inceleme yapıldı.

İncelememizde elde edilen başlıca bulgular şöyle özetlenebilir: Sonunda kavramların oluşmasıyla sonuçlanan süreçlerin gelişmesi çocukluk çağının en başlarında başlamakta, fakat belli bir bileşim içinde kavram oluşturma süre-

cinin psikolojik temelini oluşturan anlıksal işlevler ancak buluğ çağında olgunlaşmakta, biçimlenmekte ve gelişmektedir. Bu yaştan önce, ileride oluşacak gerçek kavramların işlevlerine benzer işlevler gören belli anlıksal oluşumlara rastlamaktayız. Bileşim, yapı ve işleyiş bakımından, kavramların bu işlevsel eşdeğerleri ile gerçek kavramlar arasındaki ilişki, oğulcuk ile oluşumu tamamlanmış organizma arasındaki ilişkinin aynısıdır. Bu ikisini eşitlemek, ilk ve son aşamalar arasındaki uzun gelişme sürecini görmezden gelmek olur.

Kavram oluşturma, içinde temel anlıksal işlevlerin tümünün yer aldığı karmaşık bir etkinliğin sonucudur. Ancak bu süreç çağrışım, dikkat, imgeleme, çıkarsama ya da belirleme eğilimlerine indirgenemez. Bunların hepsi sonuç için vazgeçilmez olmakla birlikte, zihinsel işlemlerimizi yönetme, bunların izlediği yolu denetleme ve bunları karşı karşıya bulunduğumuz sorunun çözümüne yöneltmenin araçları olarak işaret ya da sözcük kullanılmadığı sürece yetersiz kalmaktadırlar.

Yetişkinlerin kültürel, mesleki ve uygar dünyasına giren bir genci toplumun karşı karşıya bıraktığı görevler, kavramsal düşüncenin ortaya çıkışında kuşkusuz önemli bir etken olmakla birlikte, tek başına kavramların oluşturulmasını gerektiren bir sorunun varlığı, bu sürecin nedeni olarak ele alınamaz. Ergenlik çağındaki gence çevre bu tür görevler yüklemediği, ondan yeni isteklerde bulunmadığı ve bir dizi yeni amaç sunarak onun anlığını uyarmadığı takdirde, bu kimsenin düşüncesi en yüksek aşamalara ulaşamaz ya da çok geç ulaşır.

Ancak bizzat kültürel görev, kavram oluşmasıyla sonuçlanan gelişme mekanizmasının kendisini açıklayamaz. Araştırmacı, dışsal görevlerle gelişmenin dinamiği arasındaki içsel bağları anlamayı amaçlamalı ve kavram oluşturma-

yı, ergenlik çağındaki bir gencin düşüncesinin yalnızca içeriğini etkilemekle kalmayıp aynı zamanda yöntemini de etkileyen toplumsal ve kültürel gelişmesinin tümünün bir işlevi olarak görmelidir. Sözcüğün bu yeni anlamla **kavram oluşturmanın bir aracı olarak** kullanımı, ergenliğin eşiğinde anlıksal süreçte ortaya çıkan köklü değişikliğin doğrudan psikolojik nedenini oluşturmaktadır.

Bu yaşta daha önceden var olan işlevlerden öz bakımından farklılık gösteren yeni hiçbir temel işlev ortaya çıkmamakta, ancak var olan tüm işlevler yeni bir yapıda birleşmekte, yeni bir bireşim oluşturmakta, yeni bir karmaşık bütünün parçaları haline gelmektedir; bu bütünü yöneten yasalar aynı zamanda tek tek her parçanın yazgısını da belirlemektedir. Sözcüklerin ya da işaretlerin yardımıyla kendi zihinsel süreçlerini yönetmeyi öğrenmek, kavram oluşturma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Yardımcı araçlar kullanarak kendi eylemlerini düzenleme yeteneği, gelişmesini ancak ergenlik çağında tamamlar.

IV

Araştırmalarımız, kavram oluşturma düzeyine yükselmenin her biri kendi içinde yeniden çeşitli aşamalara bölünen üç temel aşamada gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Bu ve bunu izleyen altı bölümde, «ikili uyarma» yöntemiyle incelendiklerinde gözlemlendikleri biçimleriyle bu aşamaları ve bunların alt aşamalarını betimleyeceğiz.

Küçük çocuk, biz yetişkinlerin normal olarak yeni bir kavram oluşturmak yoluyla çözeceğimiz bir problemi çözmek için birtakım nesneleri **düzensiz bir küme** ya da «yığın» halinde bir araya getirmekle kavram oluşturmaya doğru ilk adımını atmaktadır. Herhangi bir temelden yoksun biçimde biraraya getirilmiş apayrı nesnelerden oluşan bu yı-

ğın, işaretin (yapay sözcüğün) anlamının kapsam bakımından, aslında aralarında içkin bir ilişki bulunmayıp çocuğun algısında rastgele ilişkilendirilmiş olan nesneleri içerecek biçimde ve dağınık ve yönlendirilmemiş bir tarzda nasıl genişletildiğini açığa vurmaktadır.

Bu aşamada çocuk için sözcük anlamı, zihinde şu ya da bu biçimde bir imge halinde birleşmiş **tek tek nesnelerin belirsiz bir sinkretik yığışımından** başka bir şey değildir. Bu imge, sinkretik kökeni dolayısıyla son derece kararsızdır.

Çocuk algılama, düşünce ve eyleminde, rastgele edindiği bir izlenime dayanarak en farklı unsurları birbirinden kopuk parçalardan oluşan bir imgede birleştirme eğilimindedir. Çocuk düşüncesinin iyi bilinen bu özelliğine Claparede «sinkretizm» adını vermiştir. Blonski ise bunu çocuk düşüncesindeki «bağlantısız birliktelik» (incoherent coherence) diye adlandırmıştır. Biz de bu görüngüyü başka bir yerde, doğru kavranmış nesnel ilişkilerin azlığını öznel ilişkilerin bolluğuyla giderme ve bu öznel bağları şeyler arasındaki gerçek bağlar sanma eğilimin bir sonucu olarak betimlemiştik. Bu sinkretik ilişkiler ve tek bir sözcüğün anlamı altında birleştirilen nesne yığınları, aynı zamanda, nesnel bağlar çocuğun algı ya da izlenimleri arasındaki ilişkilerle çakıştığı ölçüde nesnel bağları da yansıtır. Bu yüzden birçok sözcük, özellikle de çocuğun alıştığı çevredeki somut nesnelere ilişkin sözcükler, çocuk için de yetişkin için de kısmen aynı anlamı ifade eder. Bir sözcüğün çocuk ve yetişkin için taşıdığı anlamlar genellikle, deyim uygun düşerse, aynı somut nesnede «kesişmekte» ve bu da karşılıklı anlaşmayı sağlamaya yetmektedir.

Kavram oluşturmanın özetlediğimiz bu ilk dönemi üç ayrı aşamayı kapsar. Yaptığımız deneysel çalışma çerçevesinde bunları ayrıntılı olarak gözleme olanağını bulduk.

Verilen yapay bir sözcüğün çocuk açısından anlamını

simgeleyen sinkretik yağınların oluşturulmasındaki ilk aşama, düşüncenin gelişmesindeki **deneme-yanılma** aşamasına karşılık gelir. Çocuk nesne grubunu gelişigüzel oluşturmaktadır ve bir nesnenin bu gruba dahil edilmesi tamamen bir tahmin ya da denemeden ibarettir; tahmin yanlış çıktığı, yani deneyi yürüten kişi nesnenin tersini çevirip farklı bir ada sahip olduğunu gösterdiği zaman, çocuk bunun yerine başka bir nesne koymaktadır.

Bundan sonraki aşamada nesne grubunun bileşimi büyük ölçüde deneyde kulanılan nesnelerin konumu tarafından, yani **çocuğun görsel alanının** tamamen sinkretik biçimde **düzenlenmesi** sonucunda belirlenmektedir. Sinkretik imge ya da grup, tek tek unsurların uzay ya da zamandaki yakınlıklarına ya da bunların çocuğun o andaki algısıyla daha karmaşık başka bir ilişki içine sokulmasının bir sonucu olarak oluşturulmaktadır.

Kavram oluşturmanın ilk döneminin üçüncü aşamasında sinkretik imge daha karmaşık bir temele dayanır: **Çocuk tarafından yukarıda anlatılan biçimlerde oluşturulmuş farklı grup ya da yığınlardan alınan öğelerden** oluşur. Bu yeni bileşimdeki öğeler arasında içsel bağlar yoktur ve dolayısıyla yeni oluşumda da baştaki yığınlardakiyle aynı «bağlantısız birliktelik» vardır. Aradaki tek fark, çocuğun yeni bir sözcüğe anlam vermeye çalışırken bu kez iki adımlık bir işlem yapmasıdır. Ancak daha gelişmiş bu işlem, sinkretik niteliğini hala korumakta ve yığınların dümdüz biraraya getirilmesinden daha fazla bir düzenliliğe yol açmamaktadır.

V

Kavram oluşturmaya giden yoldaki ikinci aşama, **karmaşalarla** (complex) **düşünme** diye adlandıracağımız bir düşünce türünün birçok değişik biçimini kapsar. Bir karma-

şada tek tek nesneler çocuğun zihninde yalnızca kendi öznel izlenimlerine göre değil, aynı zamanda **bu nesneler arasında gerçekten var olan bağlara** göre birleştirilmektedir. Bu, yeni bir başarıyı, çok daha yüksek bir düzeye ulaşmayı ifade eder.

Çocuk bu düzeye ulaştığı zaman benmerkezciliğini kısmen aşmış demektir. Artık kendi izlenimleri arasındaki bağlantıları şeyler arasındaki bağlantılar sanmamakta, sinkretizmden nesnel düşünceye doğru belirleyici bir adım atmaktadır. Karmaşalarla düşünme, nesnel ilişkileri kavramlarla düşünmeyle aynı biçimde yansıtmasa da, artık bağlantılı ve nesnel hale gelmiş bir düşünce türüdür.

Karmaşalarla düşünmenin kalıntılarına yetişkinlerin dilinde de rastlanır. Soyadları belki de bunun en iyi örneğidir. «Petrov» gibi herhangi bir soyadının bireyleri kapsama biçimi, çocuğun karmaşalarındakine çok benzemektedir. Çocuk bu gelişme aşamasında, deyim uygun düşerse, soyadlarıyla düşünür; nesneler evreninin düzenini, nesnelerin aralarında karşılıklı ilişkiler olan ayrı ayrı «ailelere» bölünmesi olarak görmeye başlar.

Biz birinin Petrov ailesinin mensubu olduğu sonucunu nasıl aynı soyadını taşıyan başkalarıyla onun arasında var olan herhangi bir mantıksal ilişkiden çıkarmayıp bu sorunu olgulara dayanarak çözüyorsak, bir karmaşanın bileşenleri arasındaki bağlar da aynı şekilde soyut ve mantıksal olmaktan çok **somut ve olgusaldır.**

Karmaşaların temelinde yatan olgusal bağlar, doğrudan deneyim sonucunda keşfedilmektedir. Bu yüzden bir karmaşa, her şeyden önce aralarında olgusal bağlar bulunan nesnelerin somut bir gruplamasıdır. Bir karmaşa soyut mantıksal düşünce düzleminde oluşturulmadığı için, onu yaratan bağlar gibi, onun yaratılmasında yardımcı olduğu bağlar da mantıksal birlikten yoksundur; bunlar çok değişik türlerden

olabilir. **Olgusal olarak var olan herhangi bir** bağlantı belli bir öğenin bir karmaşaya dahil edilmesine neden olabilir. Karmaşayla kavram arasındaki temel fark da budur. Bir kavramın nesneleri belli bir özelliğe göre sınıflamasına karşılık, bir karmaşanın öğeleriyle bütünü arasındaki ve öğelerinin kendi aralarındaki bağlar, gerçekte bu öğeler arasındaki bağlantı ve ilişkiler ne kadar çeşitliyse o kadar çeşitli olabilir.

Araştırmalarımızda, bu gelişme aşamasında birbirini izleyen beş temel karmaşa türü gözlemledik.

Bu karmaşa türlerinden biricisine **çağrışımsal karmaşa** diyoruz. Bu tür karmaşanın dayandığı temel, deneydeki örnek blokla diğer bazı bloklar arasında çocuğun dikkatini çeken herhangi bir bağ olabilir. Deneyimizde örnek blok, yani deneğe ilk başta ve taşıdığı ad görülebilecek biçimde verilen blok, oluşturulacak grubun çekirdeğini meydana getirmektedir. Çocuk çağrışımsal bir karmaşa oluştururken, bloklardan birini aynı renkte olduğu için, bir başkasını biçim ya da büyüklük veya dikkatini çeken başka herhangi bir özellik bakımından çekirdek nesneye benzediği için, çekirdek nesneyle biraraya koyabilir. Çekirdekle başka bir nesne arasındaki herhangi bir bağ, çocuğun o nesneyi oluşturduğu gruba katması ve ortak «soyadı»yla anması için yeterlidir. Çekirdekle diğer nesne arasındaki bağ, aynı renk ya da biçime sahip olmak gibi ortak bir özellik de olmayabilir; bir benzerlik ya da zıtlık veya yer bakımından yakınlık da bu bağı oluşturabilir.

Bu aşamada sözcük, çocuk için tek bir nesnenin «özel ismi» olmaktan çıkmakta ve tıpkı insan ailelerindeki ilişkilerin çok ve değişik olması gibi birbirleriyle ilişkileri çok çeşitli olan nesnelerin oluşturduğu bir grubun soyadı haline gelmektedir.

IV

Karmaşalarla düşünmenin ikinci türü, nesnelerin ya da bunların çocuk üstünde bıraktıkları somut izlenimlerin **koleksiyonlara** çok benzeyen gruplar halinde biraraya getirilmesinden ibarettir. Nesneler farklılık gösterdikleri ve dolayısıyla birbirlerini tamamladıkları şu ya da bu özellik temelinde biraraya konur.

Yaptığımız deneylerde çocuklar verilen örnek bloktan renk, biçim, büyüklük ya da başka bir özellik bakımından farklılık gösteren nesneleri seçip ayırmışlardır. Bu seçim rastgele olmamıştır; bunları örnek blokun gruplamanın temeli olarak aldıkları özelliğiyle zıtlık gösterdikleri ve onu tamamladıkları için seçmişlerdir. Sonuçta ortaya çıkan, deneyde kullanılan nesnelerin renk ya da biçimlerinin bir koleksiyonu, örneğin her biri değişik renkteki bloklardan oluşan bir grup olmuştur.

Koleksiyon oluşturmada çocuğa benzerlikten çok karşıtlığa dayanarak yapılan çağrışım yol göstermektedir. Ancak bu düşünce biçimi çoğunlukla daha önce betimlediğimiz gerçek anlamda çağrışım biçimiyle birleştirilmekte ve farklı ilkelerin karışımına dayanan bir koleksiyon ortaya çıkmaktadır. Çocuk başlangıçta nesneleri biraraya getirmesinin temeli olarak aldığı ilkeye bütün süreç boyunca bağlı kalamamaktadır. Başlangıçta ele aldığından farklı bir özelliğe geçmekte, bunun sonucunda ortaya çıkan grup, örneğin hem renklerin hem de biçimlerin karışık bir koleksiyonu olmaktadır.

Çocuğun düşüncesinin gelişmesindeki bu uzun ve direngen aşamanın kökleri onun pratik deneyiminde yatar; bu deneyime göre birbirlerini tamamlayan şeylerin koleksiyonları genellikle bir küme ya da bütün oluşturur. Deneyimi, çocuğa belli işlevsel gruplamaları öğretir: Çay bardağı, tabağı ve kaşığı; bıçak, çatal, kaşık ve tabağın masadaki düzeni;

giydiği giysilerin kümesi. Bütün bunlar doğal koleksiyon karmaşalarının örnekleridir. Yetişkinlerin bile kap kacak ya da giysilerden söz ederken kafalarında olan, genellikle genelleştirilmiş kavramlardan çok somut nesne kümeleridir.

Yeniden özetlemek gerekirse, «yığın»ların oluşturulmasına yol açan sinkretik imge, belirsiz öznel bağların nesneler arasındaki gerçek bağlar sanılmasına dayanır; çağrışımsal karmaşa, şeyler arasındaki benzerlik ya da algısal bakımdan çağrıştırıcı başka bağlara; koleksiyon karmaşası ise nesneler arasında pratik deneyim içinde gözlenen ilişkilere dayanır. Koleksiyon karmaşasının **nesnelerin aynı pratik işlem içinde yer almaları,** yani işlevsel birliktelikleri **temelinde gruplanması** olduğunu söyleyebiliriz.

VII

Karmaşalarla düşünmede koleksiyon aşamasını izleyen aşama olarak **zincir karmaşasını** ele almamız gerekir; burada halkaların tümü dinamik ve ardışık biçimde tek bir zincir halinde birleştirilir ve anlam her bir halkadan bir sonrakine aktarılır. Örneğin deneydeki örnek blok sarı bir üçgense, çocuk seçtiği bloklardan birinin diyelim ki mavi rengi dikkatini çekene kadar önce üçgen biçiminde birkaç bloku kenara ayırıp, daha sonra biçimleri ne olursa olsun - köşeli, dairesel, yarım dairesel - mavi blokları seçmeye başlayabilir. Bu kez de bu, çocuğun kullandığı ölçütü yeniden değiştirmesi için yeterli olur ve çocuk renklerine bakmaksızın yuvarlak blokları seçmeye başlar. Sürecin bütünü boyunca belirleyici nitelik durmadan değişir. Kurulan bağların türünde ya da zincirdeki bir halkanın kendisinden önceki ve sonraki halkalara bağlanış biçiminde bir tutarlılık yoktur. Başlangıçta verilen örnek blok merkezi bir öneme sahip değildir. Bir zincir karmaşasına dahil edilen her halka ilk halka kadar

önemlidir ve bir mıknatıs gibi bir dizi başka nesneyi daha bu zincire çekebilir.

Zincir oluşturma, karmaşalarla düşünmenin algısal bakımdan somut ve olgusal olan doğasını çarpıcı biçimde ortaya sermektedir. Niteliklerinden biri dolayısıyla zincire dahil edilen bir nesne, karmaşaya yalnızca o niteliğin bir taşıyıcısı olarak değil, **tüm** nitelikleriyle birlikte bir bütün olarak girer. Kavramda olduğu gibi tek bir özellik çocuk tarafından geri kalan özelliklerden soyutlanıp, buna özel bir yol yüklenmez. Karmaşalarda aşama sırasına göre bir düzen yoktur: Bütün nitelikler işlevsel bakımdan eşittir. Başka iki nesne arasında bir bağ oluşturulunca, örnek blok artık bütünüyle gözardı edilebilir; bu nesnelerin de diğer öğelerin bazılarıyla hiçbir ortak yanı olmayabilir, ama yine de zincirin öğelerinden başka bir tanesiyle ortak bir niteliğe sahip oldukları için aynı zincirin parçaları olabilirler.

Bu yüzden zincir karmaşası, **karmaşalarla düşünmenin en arı biçimi** olarak ele alınabilir. Öğeleri karmaşanın çekirdeği, yani sonuçta tek bir öğe aracılığıyla birbirine bağlanmış olan çağrışımsal karmaşadan farklı olarak, zincir karmaşasanının çekirdeği yoktur; yalnızca tek tek öğeleri arasında ilişkiler vardır, o kadar.

Karmaşa, kavramda olduğu gibi kendi öğelerinin üstüne çıkmaz, kendisini oluşturan somut nesnelerle bir bütün içinde erir. Genel ile özelin, karmaşa ile öğelerinin bu ergiyip birleşmesi, Werner'in deyişiyle bu ruhsal karışım genel olarak karmaşalarla düşünmenin, özel olarak da zincir karmaşasının ayırt edici niteliğini oluşturmaktadır.

VIII

Zincir karmaşası kendisini oluşturan somut nesneler topluluğundan olgusal olarak ayırt edilemediğinden, genel-

likle belirsiz ve değişken bir niteliğe bürünür. Bağların türü ve doğası bir halkadan diğerine hemen hemen kendini hiç belli etmeksizin değişebilir. Uzaktan bir benzerlik bir bağın oluşturulması için genellikle yeterlidir. Bazı özellikler kimi zaman gerçekten birbirlerine benzediklerinden değil, aralarında ortak bir şey olduğuna dair belli belirsiz bir izlenim yüzünden benzer sayılırlar. Bu, bizi deneylerimizde gözlediğimiz dördüncü karmaşa türüne ulaştırmaktadır. Bu tür, yaygın karmaşa diye adlandırılabilir.

Yaygın karmaşaya damgasını vuran şey, tek tek öğelerini birleştiren özelliğin kendisinin durmadan değişmesidir. Yaygın ve belirsiz bağlar aracılığıyla algısal bakımdan somut nesne ya da imge grupları oluşturulur. Deneyimizin üstünde uygulandığı bir çocuk, örneğin sarı bir üçgene eş olarak üçgenlerin yanısıra tepeleri kesilmiş üçgenleri anımsattığı için yamukları da seçip ayırabilmekte, sonra yamuklardan karelere, karelerden altıgenlere, altıgenlerden yarım dairelere ve sonunda dairelere geçebilmektedir. Seçimin temeli olarak alındığında renk de, aynı derecede kararsız ve değişkendir. Sarı nesneleri yeşillerin izlemesi olasıdır; sonra da yeşilin yerini mavi, mavininkini de siyah alabilir.

Bu tür düşünceden kaynaklanan karmaşalar, aslında sınırsız olacak kadar belirsizdirler. Çocuğun zihnindeki bir yaygın karmaşa, İncil'in gökteki yıldızlar ya da denizdeki kum taneleri gibi sayısız olana kadar çoğalmayı isteyen kavmine benzer biçimde başlangıçtaki topluluğa giderek daha fazla sayıda birey ekleyerek sonsuz genişleme gücüne sahip bir tür aile sayılabilir.

Çocuğun düşüncesinin pratik ve algılama dışı alanlarında yaptığı ve algılama ya da pratik eylem yoluyla doğrulanması hiç de kolay olmayan genellemeler, deneylerde gözlemlenen yaygın karmaşaların gerçek yaşamdaki karşılıklarıdır. Düşüncesini kendi deneyiminin küçük, elle tutulur

dünyasının sınırlarının ötesine geçirmeye cesaret ettiği zaman, çocuğun insana şaşkınlık veren bağlantılar kurup genellemelerde bulunabildiği, insanı hayrete düşüren geçişler yapabildiği herkesçe bilinmektedir. Çocuk, bu küçük dünyanın dışında, sıkça içerdikleri bağların evrenselliğinin insanda hayranlık uyandırdığı sınırsız karmaşalar kurar.

Ancak bu sınırsız karmaşalar da kapsadıkları somut karmaşalarla aynı ilkelere dayanırlar. Her ikisinde de çocuk, şeyler arasındaki somut bağların sınırları içinde kalmakta, ancak birinci tür karmaşa çocuğun bilgi alanı dışındaki nesneleri kapsadığı ölçüde, bu bağlar doğal olarak belirsiz, gerçek dışı ve kararsız niteliklere dayandırılmaktadır.

IX

Karmaşalarla düşünmenin resmini tamamlamak için, bir karmaşa türünü daha –deyim uygun düşerse karmaşalarla kavram oluşturmanın gelişmesindeki son ve en yüksek aşama arasındaki köprüyü oluşturan karmaşa türünü– betimlememiz gerekmektedir.

Çocuğun zihninde oluşturulan genelleme, görüngül olarak yetkinleşmiş kavrama benzemekle birlikte psikolojik açıdan gerçek anlamda kavramdan çok farklı olduğu, özü bakımından bir karmaşa olmaya devam ettiği için, bu karmaşa türüne **yalancı-kavram** diyoruz.

Çocuk deney sırasında, aslında soyut bir kavram temelinde de aynen biraraya getirilmiş olabilecek olan nesneleri verilen bir örnek blokun etrafında her bir araya getirişinde bir yalancı-kavram üretmiş olmaktadır. Örneğin, örnek bolk sarı bir üçgense ve çocuk deney malzemesi içindeki bütün üçgenleri seçip ayırıyorsa, onu yönlendiren şeyin genel bir üçgen fikri ya da kavramı olduğu düşünülebilir. Ancak deneysel çözümleme, çocuğu gerçekte yönlendiren şeyin so-

mut görsel benzerlik olduğunu ve çocuğun yaptığının belirli bir tür algısal bağa dayanan bir çağrışımsal karmaşa oluşturmaktan ibaret kaldığını göstermektedir. Varılan sonuçlar özdeş olmakla birlikte, bu sonuçlara götüren süreç hiç de kavramsal düşünmedekiyle aynı değildir*.

Bu karmaşa türünü biraz ayrıntılı olarak ele almamız gerekmektedir. Bu karmaşa türü çocuğun gerçek yaşamdaki düşüncesinde egemen bir rol oynar ve karmaşalarla düşünme ile gerçek kavram oluşturma arasında bir geçiş halkası olarak önemlidir.

---

* Deneysel gözlemlere ilişkin aşağıdaki değerlendirme, E. Hanfmann ve J. Kasanin'in çalışmasından [16, s.30-31] alınmıştır:

Deneğin oluşturmuş olduğu grup ya da gruplar, dış görünüş bakımından çoğu durumda tutarlı bir sınıflamadakinin aynısı gibidir ve bunların gerçek bir kavramsal temelden yoksun oldukları, denekte bu gruplamanın ardında yatan fikirleri yürürlüğe koyması istenene kadar açığa çıkmaz. Bu durum, deneyin yürütücüsü yanlış seçilmiş bloklardan birinin altını çevirip bu blokta yazılı olan sözcüğün örnek bloktaki sözcükten farklı olduğunu, örneğin mur olmadığını göstererek gerekli düzeltmeyi yaptığı anda açığa çıkar. Bu, deneyin kritik noktalarından biridir. ...

Yapılması istenen işe bir sınıflama sorunu olarak yaklaşmış olan denekler, bu düzeltmeye hemen ve bütünüyle kendine özgü bir biçimde karşılık vermektedirler. Bu karşılığı şu sözler gerektiği gibi ifade etmektedir: «Aa! O zaman renk değil» (ya da biçim, vb.). ... Denek, örnek blokla biraraya koymuş olduğu blokların tümünü kaldırır ve başka bir sınıflama olanağı aramaya başlar.

Öte yandan deneğin deneyin başındaki dışa dönük davranışı, bir sınıflama yapma girişimi olmuş olabilir. Gayet tutarlı biçimde kırmızı blokların tümünü örnek blokla biraraya koymuş ... ve bu kırmızı blokların murlar olduğunu düşündüğünü açıklamış olabilir. Bu noktada deneyin yürütücüsü, seçilmiş bloklardan birinin altını çevirir ve taşıdığı adın farklı olduğunu gösterir. ... Denek bu blokun gruptan çıkartıldığını görür ya da hatta uysal bir tavırla kendisi çıkartır, ama bütün yaptığı bundan ibaret kalır: Diğer kırmızı blokları örnek blok murun yanından uzaklaştırmak için hiçbir girişimde bulunmaz. Deneyin yürütücüsünün bu blokların aynı yere ait olduklarını hâlâ düşünüp düşünmediği biçimindeki sorusuna, kesin bir biçimde «Evet, kırmızı oldukları için bunların hepsi hâlâ aynı yere ait» diye yanıt verir. Bu çarpıcı yanıt, gerçek anlamda bir sınıflama yaklaşımıyla hiçbir biçimde bağdaşmayan bir tutumu açığa vurmakta ve deneğin daha önce oluşturmuş olduğu grupların aslında yalancı-sınıflar olduğunu göstermektedir.

X

Okul öncesi çocuğun düşüncesinde yalancı-kavramlar diğer karmaşaların tümüne egemen durumdadır; çünkü gerçek yaşamda **sözcük anlamlarına karşılık gelen karmaşalar çocuk tarafından kendiliğinden geliştirilmezler: Bir karmaşanın gelişme doğrultusu, söz konusu sözcüğün yetişkinlerin dilinde taşıdığı anlam tarafından daha baştan belirlenir.**

Yaptığımız deneylerde çocuk tanıdık sözcüklerin yönlendirici etkisinden kurtarıldığı zaman, kendi tercihlerine göre sözcük anlamları geliştirip karmaşalar oluşturabilmekteydi. Çocuğun yetişkinlerin diline egemen olmak için gösterdiği kendiliğinden etkinliğin tür ve derecesi hakkında ancak deney yoluyla bilgi edinebiliriz. Çocuğun kendisinin genelleme yapma etkinliği, genellikle gözden gizlenmiş ve yetişkinlerin konuşmasının etkisi altında karmaşık kanallara yöneltilmiş olmakla birlikte, hiçbir şekilde ortadan kaldırılmış değildir.

Çevresindekilerin konuştuğu dil, taşıdığı istikrarlı ve sürekli anlamlarla çocuğun genellemelerinin izleyeceği yolu gösterir. Ancak çocuğun düşüncesi, kısıtlanmış da olsa, bu önceden belirlenmiş yol doğrultusunda anlıksal gelişmesinin ulaşmış olduğu düzeye özgü bir biçimde ilerler. Yetişkin, çocuğa kendi düşünce tarzını aktaramaz.

Ona yalnızca etrafında bir karmaşa –düşüncesinin ürünü içerik bakımından kavramsal düşünceyle de oluşturulmuş olabilecek olan bir genellemeyle özdeş olsa bile, karmaşalarla düşünmenin tüm yapısal, işlevsel ve türeyişsel özelliklerini taşıyan bir karmaşa– oluşturduğu bir sözcüğün hazır anlamını verebilir. Yalancı-kavram ile gerçek kavram arasında var olan, bu tür karmaşaların «maskesinin düşürülmesini» son derece zorlaştıran bu dış görünüş benzerliği, düşüncenin

türeyişsel çözümlemesinin önündeki başlıca engellerden birini oluşturmaktadır.

Karmaşa ile kavramın işlev bakımından eşdeğerliği, pratikte birçok sözcüğün anlamının yetişkin ile üç yaşındaki çocuk için aynı olması, bunların karşılıklı olarak anlaşabilmeleri ve düşünce süreçlerindeki görünürdeki benzerlik, yetişkinin anlıksal etkinliğinin tüm biçimlerinin ilk oluşum halinde çocuk düşüncesinde de var olduğu ve buluğ çağında büyük bir değişmenin meydana gelmediği biçiminde yanlış bir varsayımın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu yanılgının kökeni kolaylıkla anlaşılabilir. Çocuk çok erken yaşlarda kensidine de yetişkinlere de aynı anlamı ifade eden çok sayıda sözcük öğrenmektedir. Yetişkinle çocuğun karşılıklı olarak anlaşabilmesi, sözcük anlamının gelişmesinin bitiş noktasıyla başlangıç noktasının çakıştığı, kavramın en baştan hazır biçimde verildiği ve daha sonra hiçbir gelişmenin olmadığı şeklinde bir yanılsama yaratmaktadır.

Çocuğun yetişkinlerin dilini edinmesi, aslında çocuğun karmaşalarıyla yetişkinlerin kavramları arasındaki uyumun, başka bir deyişle kavram karmaşalarının ya da yalancı-kavramların ortaya çıkışının nedenini oluşturmaktadır. İçinde çocuğun düşüncesinin sözcük anlamları tarafından kuşatılmadığı deneylerimiz göstermektedir ki, eğer yalancı-kavramların egemenliği olmasaydı, çocuğun karmaşaları yetişkinlerin kavramlarından farklı doğrultularda gelişir ve çocuklarla yetişkinler arasında sözlü iletişim olanaksız olurdu.

Yalancı-kavram, karmaşalarla düşünme ile kavramlarla düşünmeyi birbirine bağlayan halkayı oluşturur. İkili bir doğası vardır: Bir kavramın filizlenen tohumunu içinde barındırmakta olan bir karmaşadır. Dolayısıyla yetişkinlerle sözlü iletişim, çocuğun kavramlarının gelişmesinde güçlü bir etken olmaktadır. Çocuğun yalancı-kavramlarıyla yetişkinin kavramları içerik bakımından zaten çakışmakta olduk-

larından, karmaşalarla düşünmeden kavramlarla düşünmeye geçiş çocuk farkına varmaksızın gerçekleşir. Bu yüzden çocuk kavramlarla iş görmeye, kavramsal düşünmeye, bu işlemlerin doğasının açıkça bilincine varmadan önce başlar. Türeyişsel bakımdan yadırgatıcı olan bu durum, yalnızca kavramların edinilmesine özgü değildir; çocuğun anlıksal gelişmesinde kuraldışı olmaktan çok kuraldır.

XI

Şimdiye kadar karmaşalarla düşünmenin çeşitli aşama ve biçimlerini ancak deneysel bir çözümlemenin sağlayabileceği bir açıklıkla görmüş olduk. Bu çözümleme, kavram oluşturmanın türeyiş sürecinin özünü şematik bir biçimde ortaya çıkarmamıza olanak vermekte ve dolayısıyla gerçek yaşamda gerçekleştiği biçimiyle bu sürecin anlaşılmasının anahtarını sağlamaktadır. Ancak kavram oluşturma sürecine ilişkin deneysel olarak elde edilmiş bir sonuç, hiçbir zaman gerçek yaşamda ortaya çıktığı biçimiyle türeyişsel gelişmeyi tam olarak yansıtmaz. Somut düşüncenin saymış olduğumuz temel biçimleri, gerçekte birarada karışık olarak bulunurlar. Şimdiye kadar vermiş olduğumuz biçimbilimsel (morphological) çözümlemenin işlevsel ve türeyişsel bir çözümlemeyle tamamlanması gerekir. Çocuğun gerçek gelişmesinde görülen düşünce biçimleri ile karmaşalarla düşünmenin deneylerde ortaya çıkartılan biçimleri arasında bağlantı kurmaya çalışmalı ve bu iki dizi gözlemi karşılıklı olarak birbiriyle karşılaştırmalıyız.

Deneylerimizden çıkardığımız sonuç, karmaşa aşamasında çocuğun algıladığı biçimiyle sözcük anlamlarının ait oldukları nesnelerin yetişkin birinin kastettikleriyle aynı olduğu, bunun çocukla yetişkinler arasında anlaşmayı sağladığı, ancak çocuğun aynı şeyi başka bir biçimde, başka zihin-

sel işlemler aracılığıyla düşündüğü şeklindeydi. Gözlemlerimizi psikoloji biliminin bugüne kadar çocuk düşüncesinin ve daha genel olarak ilkel düşüncenin özellikleri konusunda toplamış olduğu verilerle karşılaştırarak, bu önermeyi doğrulamaya çalışacağız.

Çocuğun ilk sözcüklerinin anlamlarını aktarırken hangi nesne gruplarını biraraya getirdiğini ve bu işi nasıl yaptığını gözlemlersek, deneylerimizde çağrışımsal karmaşa ve sinkretik imge diye adlandırdığımız iki biçimin bir karışımını görürüz.

Burada Idelberger'in Werner tarafından aktarılan bir betimlemesini verelim [55, s.206]. İncelenen çocuklardan biri, **hav hav** sözcüğünü yaşamının 251. gününde, genellikle büfenin üstünde duran ve kendisinin oynamayı sevdiği porselen kız çocuğu biblosu için kullanılır. Aynı sözcüğü 307. gün, bahçede havlayan bir köpek, büyükanne ve büyükbabasının resimleri, oyuncak bir köpek ve bir saat için kullanılır. 331. gün, özellikle camdan gözlerinin farkına vararak başlı bir hayvan kürkü ve başsız başka bir kürk atkı için kullanılır. 334. gün, bastırıldığında ses çıkaran lastik bir bebek, 396. gün ise babasının kol düğmeleri için aynı sözcüğü kullanır. 433. gün, bir giysi üstündeki inci düğmeleri ve bir banyo termometresini gördüğü zaman aynı sözcük ağzından çıkar.

Werner, bu örneği çözümleyerek, **hav hav** diye adlandırılan değişik şeylerin aşağıdaki gibi sınıflanabileceği sonucuna varmıştır: Birincisi köpekler ve oyuncak köpekler, porselen bebeğe benzeyen küçük ince uzun nesneler, örneğin lastik bebek ve termometre gibi; ikincisi kol düğmeleri, inci düğmeler ve benzer küçük nesneler. Ayırt edici özelliği ise, ya ince uzun bir biçim ya da göze benzeyen parlak bir yüzey oluşturmaktadır.

Açıktır ki, çocuk bu somut nesneleri karmaşa ilkeleri-

ne göre birleştirmektedir. Çocukların sözcüklerinin gelişim tarihinin birinci bölümünün tümünü bu tür kendiliğinden karmaşa oluşumları meydana getirmektedir.

Bu anlam aktarmalarına ilişkin sık sık verilen ünlü bir örnek vardır: Çocuk **vak vak** sözcüğünü önce su birikintisinde yüzen bir ördeği, daha sonra da şişesindeki süt de dahil herhangi bir sıvıyı ifade etmek için kullanır; üstünde kartal resmi olan madeni bir para gördüğü zaman, paraya da **vak vak** der ve daha sonra madeni paraya benzeyen bütün yuvarlak nesneler aynı adı alır. Bu, tipik bir zincir karmaşasıdır: Zincire yeni dahil edilen her nesnenin zincirin başka bir öğesiyle ortak olan bir özelliği vardır, ama kullanılan özellikler durmadan değişir.

Karmaşa oluşturma, aynı zamanda, aynı sözcüğün aralarında çağrışımsal bir bağ bulunduğu sürece değişik durumlarda değişik ve hatta karşıt anlamlar taşıyabilmesi gibi garip bir görüngünün de nedeninin oluşturmaktadır. Dolayısıyla bir çocuk hem önce hem sonrası için **önce** ya da hem yarın hem de dün için **yarın** diyebilir. Kimi zaman aynı sözcüğün karşıt iki anlamı birden ifade ettiği İbranice, Çince, Latince gibi bazı eski dillerle bu durum arasında tam bir benzerlik görülmektedir. Örneğin Romalılar yüksek ve derin için aynı sözcüğü kullanmaktaydılar. Karşıt anlamların bu şekilde birleşmesi, ancak karmaşalarla düşünmenin bir sonucu olarak olanaklıdır.

XII

İlkel düşüncenin, bize karmaşalarla düşünmeyi eylem halinde gösteren ve yalancı-kavramlarla kavramlar arasındaki farkı belirginleştiren çok ilginç başka bir özelliği daha vardır. İlk olarak ilkel toplumlarda Levy-Bruhl, delilerde Storch ve çocuklarda Piaget tarafından saptanmış olan bu

özelliğe genellikle **katılım** adı verilmektedir. Bu terim, aralarında aslında ne bir yakınlık ne de başka herhangi bir gözlenebilir bağlantı bulunan iki nesne ya da görüngü arasında ilkel düşünce tarafından kurulan kısmi özdeşlik ya da yakın karşılıklı bağımlılık ilişkisini ifade etmek için kullanılmaktadır.

Levy-Bruhl [26], Brezilya'da yaşayan ve kırmızı papağanlar olmakla övünen Bororolar arasında gözlenmiş çarpıcı bir katılım örneği ile ilgili olarak von den Steinen'den alıntı yapmaktadır. Başlangıçta böylesine açık ve kesin bir savı nasıl değerlendirmesi gerektiğini bilemeyen von den Steinen, sonunda Bororoların söylediklerini gerçekten kastettikleri sonucuna varmıştır. Buna göre, söz konusu olan sadece kendilerine taktıkları bir ad ya da üstünde direttikleri bir akrabalık ilişkisi değildir: Kastettikleri, söz konusu varlıkların özdeşliğidir.

Bizce katılım görüngüsüne şimdiye kadar yeterli doyurucululukta psikolojik bir açıklama getirilmiş değildir ve bunun iki nedeni vardır: Birincisi, araştırmalar görüngünün içeriği üstünde odaklaşma ve işin içindeki zihinsel işlemleri gözardı etme, yani süreçten çok sonucu inceleme yönünde gelişmiştir; ikincisi, görüngüyü ilkel zihin tarafından kurulan diğer bağ ve ilişkilerle aynı bağlam içinde ele alma konusunda gerekli girişimlerde bulunulmamıştır. Bororoların kendilerinin kırmızı papağanlar olduklarını sanmaları gibi aşırı ve alışılmamış olayların, araştırmaları, daha az gösterişli görüngülerin savsaklanması pahasına kendi üstlerine çekmeleri çok sık görülen bir durumdur. Yine de dikkatli bir çözümleme göstermektedir ki, dış görünüş bakımından bizim mantığımızla çatışma halinde olmayan bağlantılar bile, ilkel zihin tarafından karmaşalarla düşünmenin ilkelerine göre kurulmaktadır.

Belli bir yaştaki çocuklar yalancı-kavramlarla düşün-

dükleri ve sözcükler onların açısından somut nesne karmaşalarını ifade ettiği için, bunların düşüncesi sonuçta katılıma, yani yetişkin mantığınca kabul edilemeyecek bağların kurulmasına yol açmak zorundadır. Belirli bir şey değişik somut özellikleri dolayısıyla birçok karmaşaya birden dahil edilebilir ve bu yüzden bu şeyin birçok adı olabilir; bu adlardan hangisinin kullanılacağı o sırada hangi karmaşanın etkinleştirilmiş olduğuna bağlıdır. Yaptığımız deneylerde bir nesnenin aynı anda iki ya da daha fazla karmaşaya dahil edildiği bu tür katılım örneklerini sıkça gözledik. Katılım, kuraldışı olmak bir yana, karmaşalarla düşünmeye özgü bir durumdur.

İlkel toplumlar da karmaşalarla düşünürler; bu yüzden onların dillerinde sözcük, bir kavramın taşıyıcısı işlevini görmeyip, mantıksal değil ama olgusal olarak aynı yere ait olarak somut nesnelerin oluşturduğu gruplar için bir «soyadı» görevini görür. Storch, bu tür bir düşüncenin, kavramsal düşünceden imge ve simgeler bakımından zengin daha ilkel bir zihinsel işleyiş düzeyine düşen usyanlımlılara (schizophrenic) da özgü olduğunu göstermiştir. Storch, soyut kavramlar yerine somut imgelerin kullanılmasını ilkel düşüncenin en ayırıcı özelliklerinden biri saymaktadır. Düşünce süreçleri başka önemli bakımlardan farklılık gösterse de, çocukta, ilkel insanda ve delide ilkel karmaşalarla düşünmenin ve sözcüklerin soyadları işlevini görmesinin bir belirtisi olan katılım olayı görülmektedir.

Bu yüzden biz, Levy-Bruhl'un katılım olayına getirdiği yorumun doğru olmadığı kanısındayız. Levy-Bruhl, Bororoların kırmızı papağanlar olduklarına ilişkin sözlerinin ilkel zihin açısından da sözü geçen varlıkların özdeşliği anlamına geldiğini varsaymakla, bu sava bizim kendi mantığımızın bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Ama sözcükler Bororolar açısından kavramları değil de nesne gruplarını ifade ettiği için, bu savın taşıdığı anlam başkadır: Papağan için kullanılan

sözcük, papağanları da Barorolarm kendilerini de kapsayan bir karmaşanın adıdır. Birbiriyle akraba iki kişinin aynı soyadını taşıması nasıl bunların tek ve aynı kişi oldukları anlamına gelmezse, burada da özdeşlik söz konusu değildir.

XIII

Dilin tarihi, karmaşalarla düşünmenin tüm özellikleriyle birlikte, dilbilimsel gelişmenin bizzat temelini oluşturduğunu açıkça göstermektedir.

Çağdaş dilbilim, bir sözcük ya da deyimin anlamı ile belirttiği nesne arasında ayrım gözetmektedir. Bir sözcüğün tek anlamı ama belirttiği farklı nesneler ya da farklı anlamları ama belirtiği tek bir nesne olabilir. «Jena'nın galibi» derken de, «Waterloo'nun mağlubu» derken de aynı kişiyi kastediyoruz, ama bu iki ifade anlam bakımından farklıdır. Biricik işlevi nesne belirtme olan tek bir sözcük türü vardır: Özel isimler. Bu terminolojiyi kullanırsak, çocuğun ve yetişkinin sözcüklerinin belirttikleri nesneler bakımından çakışıp, anlamları bakımından çakışmadıklarını söyleyebiliriz.

Anlamlar farklılık gösterirken belirtilen nesnelerin özdeş olması durumuna dillerin tarihinde de rastlanır. Çok sayıda olgu bu savı desteklemektedir. Bütün dillerde var olan eşanlamlı sözcükler bu konuda iyi bir örnek oluştururlar. Rusça'da ay için iki ayrı sözcük vardır ve kökeknlerinden de açıkça anlaşıldığı üzeri bu sözcüklere farklı düşünce süreçleriyle ulaşılmıştır. Terimlerden birinin kökeni, «kapris, kararsızlık, düşleme» anlamlarını çağrıştıran latince bir sözcüktür. Açıktır ki, burada ayın onu diğer gök cisimlerinden ayıran bir özelliği olarak değişen biçimi vurgulanmak istenmiştir. «Ölçen» anlamına gelen ikinci terimin türeticisi ise kuşkusuz zamanın ayın evrelerine göre ölçülebileceği olgusundan etkilenmiştir. Aynı şey diller arasında da geçerlidir.

Örneğin terzi için kullanılan sözcük Rusça'da kumaş parçası anlamına gelen eski bir sözcükten kaynaklanmakta. Fransızca ve Almanca'da ise «kesen» anlamına gelmektedir.

Herhangi bir dilde bir sözcüğün tarihini izleyecek olursak, ilk bakışta şaşırtıcı gibi gözükse de, sözcüğün anlamlarının tıpkı çocuk düşüncesindeki gibi değişime uğramış olduğunu görürüz. Daha önce aktarmış olduğumuz örnekte, **hav hav** sözcüğü bir yetişkinin bakış açısından birbirlerinden tamamen farklı bir dizi nesne için kullanılmaktaydı. Karmaşalarla düşünmenin bir ifadesi olan benzer anlam aktarmaları bir dilin gelişmesinde kuraldışı olmaktan çok kuraldır. Rusça'da gündüz-gece için bir terim vardır, **sutki** sözcüğü. Bu sözcük, başlangıçta dikiş iki kumaş parçasının bitiştiği yer, biraraya dokunmuş şey anlamına gelmekteydi; sonraları herhangi bir bitişme -örneğin bir evin iki duvarının bitişmesi, yani köşe– için kullanılageldi; daha sonra mecazi olarak «gündüz ve gecenin bitiştiği yer» olan alacakaranlık için kullanılmaya başladı; sonunda bir alacakaranlıktan bir sonrakine kadar olan zaman anlamına gelmeye başladı, yani bugünün 24 saatlik **sutki**'si haline geldi. Çocuğun somut imgeler temelinde farklı şeyleri bir grupta toplaması gibi, bir sözcüğün gelişmesi sırasında da dikiş, köşe, alacakaranlık ve 24 saat gibi apayrı şeyler bir karmaşa içinde biraraya getirilmektedir.

Sözcük ailelerinin oluşumunu yöneten yasalar nelerdir? Yeni görüngü ya da nesneler önemsiz bazı niteliklerine göre adlandırıldıkları için, konan adın adlandırılan şeyin doğasını gerçek anlamda dile getirmediği durumlar hiç de az değildir. Bir ad hiçbir zaman başlangıçta bir kavram olarak ortaya çıkmadığı için, genellikle hem fazla dar hem de fazla geniş kapsamlıdır. Örneğin Rusça'da inek için kullanılan sözcük başlangıçta «boynuzlu», fare için kullanılan sözcük ise «hırsız» anlamına gelmekteydi. Ama bir inek için boy-

nuzlardan, bir fare için ise aşırmaktan çok daha fazla söylenebilecek şey vardır; dolayısıyla bunların adları çok dar kapsamlıdır. Öte yandan aynı nitelikler başka bazı yaratıklar için de kullanılabileceğinden ve nitekim diğer bazı dillerde kullanıldıklarından, bu adlar aynı zamanda çok geniş kapsamlıdır. Sonuç, gelişmekte olan dilin içinde kavramsal düşünce ile ilkel karmaşalarla düşünmenin kalıtı arasında bir mücadelenin durmadan sürüp gitmesidir. Bir özelliğe dayanılarak karmaşa yoluyla yaratılmış olan ad, zamanla ifade etmeye başladığı kavramla başından itibaren çatışma halindedir. Kavram ile adın doğmasına yol açmış olan imge arasındaki mücadeleyi imge giderek yitirir; bilinçten de bellekten de silinir ve sözcüğün başlangıçtaki anlamı sonunda yok olup gider. Yıllar önce bütün mürekkepler siyahtı ve Rusça'da mürekkep için kullanılan sözcük onun siyahlığını belirtmektedir. Bu durum bizi bugün bileşimin aykırılığını farketmeksizin kırmızı, yeşil ya da mavi «siyah mürekkep»ten söz etmekten alıkoymamaktadır.

Adların yeni nesnelere aktarılması yakınlık ya da benzerlik yoluyla, yani karmaşalarla düşünmeye özgü somut bağlar temelinde olur. İçinde yaşadığımız çağda oluşmakta olan sözcükler de, çeşitli şeyleri aynı grupta bir araya toplayan süreç için birçok örnek sağlamaktadır. «Masanın bacağı»ndan, «yolun yaptığı dirsek»ten, «şişenin boğazı»ndan ve «darboğaz»dan söz ettiğimiz zaman, şeyleri bir karmaşaya benzer biçimde gruplamaktayız. Sözü geçen durumlarda aktarmaya aracılık eden görsel ve işlevsel benzerlikler son derece açıktır. Ancak aktarma çok çeşitli çağrışımlar tarafından belirlenebilir ve eğer çok uzak geçmişte gerçekleşmişse, olayın tarihsel arka planını tam olarak bilmeksizin bağlantıları yeniden kurmak olanaksızdır.

İlk ortaya çıktığı biçimiyle sözcük bir kavramın doğrudan bir simgesi değildir; daha çok bir imge, bir resim, bir

kavramın zihinsel bir taslağı, kavram hakkında kısa bir öykü ve gerçekten de küçük bir sanat yapıtıdır. Bir nesneye böyle resimsi bir kavram aracılığıyla ad konurken, bu nesne bazı başka nesnelerle birlikte bir gruba bağlanmaktadır. Dilin yaratılma süreci, bu bakımdan çocuğun anlıksal gelişmesindeki karmaşa oluşturma sürecine benzer.

XIV

Yalancı-kavramların oluşturulması için temel uyarıcıdan yoksun sağır-dilsiz çocukların konuşmalarından karmaşalarla düşünme hakkında çok şey öğrenilebilir. Yetişkinlerle sözlü iletişim olanağına sahip olmadıkları ve hangi nesneleri ortak bir ad altında toplayacaklarına karar vermek kendilerine bırakılmış olduğu için, bunlar karmaşalarını serbestçe oluştururlar ve karmaşalarla düşünmenin özel ayırıcı nitelikleri burada arı ve açık seçik bir biçimde ortaya çıkar.

Sağır-dilsizlerin işaret dilinde, bir dişe dokunmak üç değişik anlama gelebilir: «Beyaz», «taş» ve «diş». Bunların üçü de aynı karmaşaya aittir ve hangisinin kastedildiğinin anlaşılması her seferinde ek bir işareti ya da bir öykünme hareketini gerektirir. Deyim uygun düşerse, bir sözcüğün iki işlevi fiziksel olarak birbirinden ayrılmıştır. Sağır-dilsiz biri, önce dişine dokunur, sonra dişinin yüzeyini göstererek ya da bir fırlatma hareketi yaparak söz konusu durumda kastettiği nesnenin hangisi olduğu bize söyler.

Deneysel sonuçlarımızı sınamak ve tamamlamak için, çocukların dilsel gelişmelerinden, ilkel toplumlardaki düşünce biçimlerinden ve doğrudan doğruya dillerin gelişmesinden bazı karmaşa oluşturma örnekleri aldık. Ancak kavram oluşturma ve kullanma yeteneğine sahip normal bir yetişkinin bile tutarlı biçimde hep kavramlarla iş görmediğine dikkat çekmeliyiz. Düşlerdeki ilkel düşünce süreçlerinin dı-

şında da, yetişkinler, kavramsal düşünceden somut ve karmaşa benzeri düşünceye sürekli kayma göstermektedir. Bir geçiş aşaması olan düşüncenin yalancı - kavram biçimi yalnızca çocuk düşüncesine özgü değildir; biz de günlük yaşamımızda bu düşünce biçimine çok sık başvururuz.

XV

Araştırmalarımız, kavram oluşturma sürecini başlıca üç döneme ayırmamız gerektiğini göstermişti. Birincisinde sinkretik imgenin, ikincisinde ise karmaşanın ağır bastığı ilk iki dönemi betimledikten sonra, şimdi üçüncü döneme geliyoruz. İkincisi gibi bu dönem de çeşitli aşamalara bölünebilir.

Gerçek yaşamda yeni oluşumların ortaya çıkması için ille de karmaşalarla düşünmenin gelişmesini tümüyle tamamlamış olması gerekmez. Çocuğun yalancı-kavramlarla düşünmeye başlamasından çok önce ilkel biçimleriyle yeni oluşumlar gözlenebilmektedir. Ancak bunlar öz bakımından kavram oluşturma şemamızın üçüncü bölümüne aittir. Eğer karmaşalarla düşünme kavram oluşturmanın köklerinden biriyse, bundan bağımsız diğer bir kökü de şimdi betimleyeceğimiz biçimler oluşturur. Bunların çocuğun zihinsel gelişmesinde karmaşalarınkinden daha farklı bir türeyişsel işlevleri vardır.

Karmaşaların başlıca işlevi bağlar ve ilişkiler kurmaktır. Dağınık izlenimlerin birleştirilmesi karmaşalarla düşünmeyle başlar; bu düşünce biçimi, ayrı ayrı deneyim öğelerini gruplar halinde düzenlemekle daha ileride yapılacak genellemeler için bir temel yaratır.

Ancak, gelişmiş biçimiyle kavram birleştirmeden daha fazla şey gerektirir. Bu tür bir kavram oluşturmak için, aynı zamanda **soyutlama yapmak,** öğeleri **seçip ayırmak**

ve soyutlanmış öğeleri içinde gömülü oldukları somut deneyimin bütününden ayrı olarak ele almak da gereklidir. Gerçek anlamıyla kavram oluşturmada, birleştirmek de ayırmak da eşit derecede önem taşır: Bireşim çözümlemeyle birleştirilmelidir. Karmaşalarla düşünme her ikisini birden yapamamaktadır. Onun tam da özünü oluşturan şey, bağlantıların çok fazla sayıda olması, çok fazla bağlantı üretilmesi ve soyutlamada eksikliktir. İkinci koşulu yerine getirmek, ilk başlangıcı çok daha erken dönemlere uzanmakla birlikte ancak kavram oluşturmanın gelişmesinin üçüncü döneminde olgunlaşan süreçlerin işlevidir.

Bizim deneylerimizde soyutlamaya doğru ilk adım, çocuk **azami ölçüde birbirine benzeyen** nesneleri, örneğin küçük ve yuvarlak ya da kırmızı ve düz olanları aynı grupta toplamaya başladığı zaman atılmış oluyordu. Deney malzemesini oluşturan nesnelerin hiçbiri bir başkasının tam aynısı olmadığı için azami ölçüde birbirine benzeyenler arasında bile bazı bakımlardan benzersizlik vardır. Dolayısıyla bu «en iyi uyanları» seçip ayırırken, çocuğun bir nesnenin bazı özelliklerine diğerlerinden daha çok dikkat ediyor, deyim uygun düşerse bunları kayırıyor olması gerekir. Biraraya geldiklerinde, bir nesneyi verilen örneğe azami ölçüde benzer kılan özellikler, dikkatin odak noktası haline gelmekte ve böylelikle çocuğun daha az dikkat ettiği özlelliklerden bir anlamda soyutlanmaktadırlar. Çocuk bir özellik grubunun tümünü, tek tek özellikleri birbirirlerinden belirgin bir biçimde ayırt etmeksizin soyutladığı için, bu ilk soyutlama girişimi açık değildir; böyle bir özellik grubunun soyutlanmasının dayandığı temel, genellikle söz konusu nesnelerin benzerliği hakkında belirsiz ve genel bir izlenimden ibaret kalmaktadır.

Yine de çocuğun algısının bütünsel niteliğinde bir gedik açılmıştır. Olumlu ve olumsuz soyutlamanın bir başlan-

gıcı olarak bir nesnenin özellikleri kendilerine eşit derecede dikkat gösterilmeyen iki bölüme bölünmüştür. Bir nesne artık bir karmaşaya bütün özellikleriyle birlikte **in toto*** girmektedir - bazı özelliklerin girmesine izin verilmemektedir; eğer nesne bu yüzden yoksullaştırılıyorsa, buna karşılık onun karmaşaya dahil edilmesine neden olan özellikler de çocuğun düşüncesinde daha keskin hatlar kazanmaktadır.

XVI

Soyutlamanın gelişmesinin bir sonraki aşamasında, nesnelerin azami benzerlik temelinde gruplanması, yerini tek bir özellik temelinde gruplamaya bırakır: Örneğin yalnızca yuvarlak nesneler ya da yalnızca düzler aynı gruba sokulur. Ortaya çıkan ürünü bir kavramın ürününden ayırt etmek olanaksız olmakla birlikte, bu oluşumlar da yalancı-kavramlar gibi gerçek anlamda kavramların yalnızca ön habercisidirler. Groos'u [14] izleyerek biz de bu tür oluşumlara **gizil kavramlar** diyeceğiz.

Gizil kavramlar, yalnızca çok küçük çocuklarda değil, hatta hayvanlarda bile bir ölçüde var olacak kadar ilkel bir doğası olan bir tür yalıtıcı soyutlamanın sonucudur. Tavuklar, eğer erişilebilir bir yiyeceği simgeliyorsa, farklı nesnelerdeki renk ya da biçim gibi belli bir özelliğe tepki gösterecek biçimde eğitilebilirler; Koehler'in şempanzeleri, bir sopayı alet olarak kullanmayı bir kez öğrendikten sonra, sopaya gereksinme duyup da etrafta hiç sopa bulunmadığı zaman onun yerine başka uzun nesneleri kullanıyorlardı.

Ortak bazı yönleri olan nesne ya da durumlar çok küçük çocuklarda bile benzer tepkiler doğururlar; daha söz-öncesi aşamanın ilk dönemlerinde çocuklar benzer durumların özdeş sonuçlara yol açmasını açıkça beklerler. Bir çocuk bir

* In toto: Bütün olarak (ç.n)

sözcükle bir nesne arasında bir kez bağlantı kurdu mu, aynı sözcüğü kendisinde bazı bakımlardan bir nesneyle benzer bir izlenim bırakan yeni bir nesne için de hemen kullanır. O halde gizil kavramlar –birincisinde benzer izlenimler, ikincisinde ise benzer işlevsel anlamlar temelinde olmak üzere– algısal alanda da, eyleme bağlı pratik düşünce alanında da oluşturulabilirler. Benzer işlevsel anlamlar gizil kavramlar önemli bir kaynağını oluştururlar. İşlevsel anlamların çocuk düşüncesinde okul çağının ilk başlarına kadar çok önemli bir rol oynadıkları bilinmektedir. Çocuk, bir sözcüğü açıklaması istendiğinde, sözcüğün belirttiği nesnenin ne yapabileceğini ya da –daha sık olarak– bu nesneyle ne yapılabileceğini söyleyecektir. Soyut kavramlar bile genellikle somut eylem diline çevrilir: «**Akıllıca** demek, terliyken cereyanda durmamam demektir.»

Gizil kavramların, karmaşa oluştururken soyutlama işin içine girdiği ölçüde, daha karmaşalarla düşünme döneminde oynamaya başladıkları bir rol vardır. Örneğin çağrışımsal karmaşalar farklı birimler arasında ortak olan bir özelliğin «soyutlanması»nı gerektirirler. Ancak karmaşalarla düşünme ağır bastığı sürece, soyutlanan özellik kararsızdır, ayrıcalıklı bir konumu yoktur ve geçici üstünlüğünü kolaylıkla başka özelliklere terk eder. Gerçek anlamda gizil kavramlarda ise, bir özellik bir kez soyutlandı mı, bir daha diğer özellikler arasında kolay kolay yitip gitmez. Onun soyutlanmasıyla özelliklerin somut bütünlüğü yıkılmış olur ve artık özellikleri başka bir temel üzerinde birleştirme olanağı ortaya çıkar. Ancak soyutlamaya egemen olması, gelişmiş karmaşalarla düşünmeyle birlikte çocuğun gerçek anlamda kavramlar oluşturmaya doğru ilerlemesini olanaklı kılar. Bir kavram ancak soyutlanmış özelliklerin yeniden bireşimi yapıldığında ve ortaya çıkan soyut bireşim, düşüncenin temel aracı haline geldiğinde doğar. Deneylerimizin göstermiş ol-

duğu gibi bu süreçte belirleyici rolü, gelişmiş biçimiyle kavram oluşturmanın bütün kısmi süreçlerini yönlendirmek için amaçlı olarak kullanılan sözcük oynamaktadır*.

XVII

Ergenlik çağındakiler anlıksal süreçleri konusunda yaptığımız deneysel incelemelerde, ilkel sinkretik ve karmaşalarla düşünme biçimlerinin nasıl giderek daha az kullanılmaya ve gerçek anlamda kavramların başlangıçta seyrek olmakla birlikte artan bir sıklıkla nasıl oluşturulmaya başlandığını gözledik. Ancak ergenlik çağındaki biri, kavram üretmeyi öğrendikten sonra bile daha ilkel olan biçimleri tamamen terk etmez; bu biçimler, düşüncesinin birçok alanında uzun bir süre daha varlıklarını ve hatta egemenliklerini sürdürürler. Ergenlik çağı, bir tamamlama döneminden çok bir bunalım ve geçiş dönemidir.

Ergenlik çağı düşüncesinin geçiş niteliği, yani edinilen kavramların gerçekte ne işlev gördüğünü gözlemlediğimizde özellikle belirgin hale gelmektedir. Özel olarak ergenlik çağındakilerin kavramları nasıl kullandığını incelemek için düzenlenmiş deneyler, her şeyden önce bunların kavram oluşturma yeteneği ile kavramları tanımlama yeteneği arasında çarpıcı bir zıtlık olduğunu ortaya koymaktadır.

Ergenlik çağındaki biri, bir kavramı somut bir durumda tamamen doğru biçimde oluşturup kullanmakta, ama aynı kavramı sözle ifade etmek ona şaşılacak derecede zor gelmektedir ve verdiği sözlü tanım, çoğunlukla kavramı kulla-

* Bu bölümden sözcüklerin aynı zamanda karmaşalarla düşünmenin çeşitli aşamalarında farklı ama önemli bir işlevi yerine getirdikleri de anlaşılmalıdır. Biz, bu yüzden karmaşa teriminin kapsamını söz-öncesi düşünceyi ve hatta hayvanlarda görülen ilkel zihinsel işleyiş biçimlerini içine alacak kadar geniş tutan diğer birçok yazardan [21, 53, 55] farklı olarak, karmaşalarla düşünmeyi sözlü düşüncenin gelişmesinin bir aşaması saymaktayız.

nış biçiminden beklenene göre çok daha dar kapsamlı olmaktadır. Aynı zıtlık yetişkinlerin düşüncesinde de, hatta bu düşüncenin çok ileri düzeylerinde bile görülür. Bu, kavramların evriminin, deneyimin mantık çerçevesinde amaçlı ve bilinçli biçimde işlenmesinden farklı yollardan gerçekleştiği varsayımını doğrulamaktadır. Gerçekliğin kavramlar yardımıyla çözümlenmesi, kavramların kendisinin çözümlenmesinden önce gerçekleşir.

Ergenlik çağındakiler, özel bir durumda oluşturmuş oldukları bir kavramı, kavram içinde bireşimi yapılmış özellikleri ilk durumdan farklı bir düzenleme içinde ortaya çıktığı yeni bir dizi nesne ya da duruma uygulamaya çalıştıkları zaman da başka zorluklarla karşılaşırlar. (Bunun bir örneği olarak deneyde kullanılan bloklarla geliştirilen yeni «küçük ve uzun» kavramının gündelik yaşamdaki nesnelere uygulanmasını verebiliriz.) Yine de ergenlik çağındakiler bu tür bir aktarmayı genellikle gelişmelerinin oldukça erken bir aşamasında gerçekleştirebilmektedirler.

Aktarma yapmaktan çok daha zor olan şey, bir kavramın artık ilk ortaya çıktığı durumla bağı kalmadığı ve hiçbir somut durum ya da izlenime dayandırılmaksızın tamamen soyut bir düzlemde ifade edilmek zorunda olduğu zaman, bu kavramın tanımlanması işidir. Yaptığımız deneylerde kavram oluşturma sorununu doğru olarak çözen çocuk ya da ergenlik çağındaki genç, sıra kavramın sözlü tanımını vermeye gelince, hemen hemen her zaman çok daha ilkel bir düşünce düzeyine inmekte ve söz konusu durumda kavramın uygulandığı çeşitli nesneleri sıralamaya başlamaktaydı. Söz konusu adı bir kavram gibi kullanmakta ama bir karmaşa gibi tanımlamaktaydı. Ortaya çıkan şey, bu geçiş çağı için tipik olan ve karmaşayla kavram arasında gidip gelen bir düşünce biçimiydi.

Hepsinden zor olan şey ise, sonunda soyut düzeyde

kavranıp ifade edilen bir kavramın, bu soyut terimlerle ele alınması gereken yeni somut durumlara uygulanmasıdır. Bu tür bir aktarmayı gerçekleştirme becerisi genellikle ancak ergenlik döneminin sonlarına doğru edinilmektedir. Soyuttan somuta geçiş, gençlere daha önce gerçekleştirilen somuttan soyuta geçiş kadar güç gelmektedir. Deneylerimiz, biçimsel mantığın şemasını aynen aktaran geleneksel psikolojinin kavram oluşturmaya ilişkin betimlemesinin en azından bu noktada gerçeklikle hiçbir ilişkisinin bulunmadığı konusunda kuşkuya yer bırakmamaktadır.

Klasik okula göre kavram oluşturmayı gerçekleştiren süreç, Galton'un bileşik fotoğraflarındaki «aile portresi»ni ortaya çıkaran sürecin aynısıdır. Bu portreler, bir ailenin değişik üyelerinin resimlerinin aynı film levhası üstüne çekilmesiyle meydana gelmekte ve böylelikle tek tek bireylerin farklı olan kişisel özellikleri görüntülerin üst üste gelmesiyle bulanıklaşırken birçok kişide ortak olan «aile» özellikleri olağanüstü bir canlılıkla belirginleşmektedir. Kavram oluşturulurken de birçok nesne tarafından paylaşılan özelliklerin benzer biçimde şiddetlendirildiği düşünülmektedir ve geleneksel kurama göre bu özelliklerin toplamı kavramdır. Gerçekte ise, bazı psikologların çok önceleri işaret etmiş oldukları ve deneylerimizin gösterdiği gibi, ergenlik çağındakilerin kavram oluşturmaya ulaşmak için izledikleri yol, bu mantıksal şemaya hiçbir zaman uymamaktadır. Kavram oluşturma süreci tüm karmaşıklığıyla ele alındığı zaman, kavramların piramidi içinde bir özelden genele, bir genelden özele sürekli yön değiştiren bir düşünce **devinimi** olarak gözükmektedir.

Araştırmalarımız, bir kavramın çağrışımların karşılıklı etkileşimiyle değil, temel zihin işlevlerinin tümünün özel bir bileşimle içinde yer aldıkları anlıksal bir işlem sonucunda oluşturulduğunu göstermiştir. Dikkatin etkin biçimde bir

yerde toplanması, belli özelliklerin soyutlanması, bunların bireşiminin yapılması ve bir işaretle simgeleştirilmesinin araçları olarak sözcüklerin kullanımı, bu işleme yön veren şeydir.

Kavram oluşturmaya götüren süreçler iki ana doğrultuda gelişir. Bunlardan birincisi karmaşa oluşturmadır: Çocuk farklı nesneleri ortak bir «soyadı» altında gruplar; bu sereç de çeşitli aşamalardan geçer. İkinci gelişme doğrultusu, belli ortak özelliklerin diğerlerinden ayırt edilmesine dayanan «gizil kavramlar»ın oluşturulmasıdır. Her ikisinde de sözcük kullanımı, gelişmekte olan süreçlerin ayrılmaz bir parçasını oluşturur ve sözcük yönlendirici işlevini bu süreçlerle ulaşılan gerçek anlamda kavramların oluşturulmasında da sürdürür.

ÇOCUKLUKTA BİLİMSEL KAVRAMLARIN GELİŞMESİ

I

Okul çocuğuna sistemli bilgilerin öğretilmesinde başarılı yöntemler bulmak için bilimsel kavramların çocuğun zihninde nasıl geliştiğini anlamak gerekir. Sorunun psikoloji bilimi açısından taşıdığı önem, bu pratik yönünün taşıdığından daha az değildir. Ancak bu konunun tümü hakkındaki bilgimiz şaşılacak kadar azdır.

Okulda öğretilen bilimsel kavramlar çocuğun zihninde ne gibi işlemlere uğramaktadır? Bilginin özümlenmesi ile bilimsel bir kavramın çocuğun bilincinde geçirdiği içsel gelişme arasındaki ilişki nedir?

Bu sorulara çağdaş çocuk psikolojisinin verdiği iki farklı yanıt vardır. Bir düşünce okulu, bilimsel kavramların içsel bir tarihi olmadığı, yani bunların bir gelişme geçirmeden hazır biçimde, bir kavrama ve özümleme süreciyle soğuruldukları kanısındadır. Eğitim kuram ve yöntemlerinin çoğu hala bu görüşe dayandırılmaktadır. Bununla birlikte bu

görüş, dikkatli bir inceleme karşısında ne kuramsal bakımdan, ne de pratik uygulamaları açısından ayakta duramamaktadır. Kavram oluşturma süreci hakkındaki araştırmalardan bildiğimiz gibi, bir kavram, bellek tarafından oluşturulmuş belli çağrışımsal bağların bir toplamı ya da yalnızca zihinsel bir alışkanlık olmanın ötesinde bir şeydir; alıştırma yaptırarak öğretilemeyecek, ancak bizzat çocuğun zihinsel gelişmesi gerekli düzeye ulaştığı zaman gerçekleştirilebilecek olan karmaşık ve gerçek anlamda bir düşünce eylemidir. Hangi yaşta olursa olsun, bir sözcüğün içinde barındırdığı kavram bir genelleme eylemini simgeler. Ama sözcük anlamları evrim geçirirler. Çocuk tarafından yeni bir sözcük öğrenildiğinde, bu sözcüğün gelişmesi ancak yeni yeni başlamaktadır; başlangıçta sözcük en ilkel türden bir genellemedir; çocuğun anlığı geliştikçe, bunun yerine giderek daha yüksek türlerden genellemeler geçmekte, bu süreçle sonunda gerçek kavramların oluşmasına ulaşılmaktadır. Kavramların ya da sözcük anlamlarının gelişmesi, ön koşul olarak birçok anlıksal işlevin gelişmiş olmasını gerektirmektedir: Amaçlı dikkat, mantıksal bellek, soyutlama, karşılaştırma ve ayırt etme yeteneği. Yalnızca ilk baştaki öğrenmeyle bu karmaşık psikojik süreçlere egemen olunamaz.

Pratik deneyim de, kavramların doğrudan öğretilmesinin olanaksız ve verimsiz olduğunu göstermektedir. Bunu yapmağa kalkışan bir öğretmen genellikle içi boş sözlerden, çocuğun aslında bir boşluğu gizleyerek söz konusu kavramların bilgisine sahipmişcesine sözcükleri papağan gibi yinelemesinden başka bir şey elde edemez.

Leo Tolstoy, sözcük ve anlamın doğası hakkındaki derin anlayışıyla, bir kavramı olduğu gibi öğretmenden öğrenciye geçirmeniz olanaksızlığını diğer birçok eğitimciden daha açık biçimde kavramıştı. Tolstoy, önce kendi kullanmakta oldukları sözcükleri halk öykülerinin diline, sonra da öy-

külerin dilini yazınsal Rusçaya «çevirerek» köylü çocuklarına yazınsal dili öğretme girişimlerden söz etmektedir. Tolstoy, bu girişimlerinde, yabancı bir dil öğretir gibi yapay açıklamalar, zorunlu tutulan ezberler ve yinelemelerle çocuklara yazınsal dilin öğretilmeyeceği sonucuna varmıştır. Şöyle demektedir:

> Çeşitli defalar... bunu yapmağa çalıştığımızı ve her seferinde çocukların, yanlış yolda olduğumuzu gösteren ve üstesinden gelemediğimiz bir hoşnutsuzluğuyla karşı karşıya kaldığımızı kabul etmek zorundayız. Bu deneyler beni bir sözcüğün anlamını açıklamanın tamamen olanaksız olduğu biçiminde kesin bir kanıya ulaştırdı. ... Herhangi bir sözcüğü, örneğin «izlenim» sözcüğünü açıklarken, onun yerine aynı derecede anlaşılmaz başka bir sözcük ya da aralarındaki bağlantı sözcüğün kendisi kadar anlaşılmaz olan bütün bir sözcük dizisi koyuyorsunuz.

Tolstoy, çocuğun gereksindiği şeyin, dilin genel bağlamından yeni kavram ve sözcükler kazanmak için bir fırsat olduğunu söylemektedir.

> Çocuk bilmediği bir sözcüğü başka bakımlardan anladığı bir tümcede duyduğu ya da okuduğu ve aynı şey başka bir tümcede yinelendiği zaman, yeni kavram hakkında belli belirsiz bir fikir sahibi olmağa başlar; er ya da geç ... o sözcüğü kullanma gereksinimi duyacaktır - ve bir kez kullandı mı da, sözcük de kavram da artık onundur. ... Ama öğrenciye sırf öyle istendiği için yeni kavramlar vermenin ... bir çocuğa denge yasalarına göre yürümeyi öğretmek kadar olanaksız ve yararsız olduğu kanısındayım [43, s.143].

Bilimsel kavramların evrimi konusundaki ikinci gö-

rüş, okul çocuğunun zihnindeki bir gelişme sürecinin varlığını yadsımamaktadır; ancak bu görüşe göre de bu sürecin çocuğun günlük deneyimi içinde oluşturduğu kavramların gelişmesinden hiçbir önemli farkı yoktur ve bu iki süreci ayrı ayrı ele almak anlamsızdır. Bu görüşün dayanağı nedir?

Bu alanda yazılanlar, araştırmacıların çoğunun çocuklukta kavramların oluşmasını incelerken çocukların sistemli bir öğretimin dışında oluşturdukları gündelik kavramları kullanmış olduklarını göstermektedir. Bu verilere dayandırılan yasaların, çocuğun bilimsel kavramları için de geçerli olduğu varsayılmakta ve bu varsayımın irdelenmesine gerek görülmemektedir. Çocuk düşüncesini araştıranlardan yalnızca daha kavrayışlı ve çağdaş olan birkaçı, böyle bir kapsam genişletmesinin geçerliliğini kuşkuyla karşılamaktadır. Piaget, çocuğun gerçeklik hakkında esas olarak kendi zihinsel çabalarıyla geliştirmiş olduğu fikirlerle belirleyici biçimde yetişkinler tarafından etkilenmiş olanlar arasına kesin bir çizgi çekmektedir; birinci grubu **kendiliğinden,** ikinciyi ise **kendiliğinden olmayan** olarak nitelemekte ve ikincisinin bağımsız biçimde araştırılmasının yerinde olabileceğini kabul etmektedir. Bu bakımdan Piaget, çocukların kavramları konusunu inceleyen diğer araştırmacıların hepsinden daha ileriye ve derine gitmektedir.

Bununla birlikte Piaget'nin düşüncesinde, görüşlerinin değerini azaltan bazı hatalı yanlar da vardır. Piaget, çocuğun bir kavram oluştururken ona kendi zihinsel işleyişinin ayırıcı özelliklerinin damgasını vurduğu görüşünü savunmakla birlikte, bu savı sadece kendiliğinden kavramlara uygulama eğilimindedir ve çocuk düşüncesinin özel nitelikleri konusunda bizi gerçekten aydınlatabilecek tek şeyin bunlar olduğunu varsaymaktadır: Bu iki tür kavram arasındaki karşılıklı etkileşimi ve çocuğun anlıksal gelişmesi sırasında bunları bütünsel bir kavramlar sistemi halinde birleştiren

bağları görememektedir. Bu yanılgılar başka bir yanılgıya daha yol açmaktadır. Düşüncenin giderek toplumsallaşmasının çocuğun zihinsel gelişmesinin tam da özünü oluşturduğu görüşü, Piaget'nin kuramının temel ilkelerinden biridir. Ama eğer Piaget'nin kendiliğinden olmayan kavramların doğası hakkındaki görüşleri doğru olsaydı, bundan okul öğrenimi gibi düşüncenin toplumsallaşmasında son derece önemli rolü olan bir etkenin içsel gelişme süreçleriyle bir ilişkisi olmadığı sonucunu çıkarmak gerekecekti. Bu tutarsızlık, hem kuramsal hem de pratik bakımdan Piaget'nin kuramının zayıf noktasını oluşturmaktadır.

Düşüncenin toplumsallaşmasının kuramsal olarak Piaget'nin gözünde taşıdığı anlam, çocuğun kendi düşüncesinin ayırıcı özelliklerinin mekanik biçimde ortadan kalkması, bunların yavaş yavaş silinip gitmesidir. Gelişmede yeni olan her şey dışarıdan gelmekte, çocuğun kendi düşünce biçimlerinin yerini almaktadır. Karşılıklı olarak uzlaşmaz olan bu iki düşünce biçimi arasında, birbirini izleyen her gelişme düzeyinde bir dizi uzlaşmayla birlikte, yetişkin düşüncesi kesin zaferi kazanana kadar bütün çocukluk boyunca aralıksız süren bir çatışma vardır. Çocuğun anlıksal bakımdan ilerlemesinde kendi doğasının hiçbir yapıcı rolü yoktur. Piaget'nin, etkili bir öğretim için kendiliğinden çocuk düşüncesi hakkında tam bir bilgiye sahip olmaktan daha önemli hiçbir şey yoktur [33] derken, nasıl herhangi bir düşmanın kendisiyle başarılı bir biçimde savaşılabilmesi için tanınması gerekiyorsa, çocuk düşüncesinin de o şekilde tanınması gerektiği fikrinden hareket ettiği açıktır.

Bu hatalı öncüllere, kendiliğinden olmayan kavramlar kolaylıkla ezberlenerek kazanılmayıp çocuğun kendisinin emek harcayarak gösterdiği zihinsel etkinliğin yardımıyla evrim geçirdikleri için, bunların gelişmesinin çocuk düşüncesinin tüm gelişme düzeylerine özgü özelliklerin hepsine

sahip olmak zorunda olduğu biçimindeki öncülle karşı çıkacağız. Bu iki sürecin –kendiliğinden ve kendiliğinden olmayan kavramların gelişmesinin– birbirleriyle ilişkili oldukları ve birbirlerini sürekli etkiledikleri kanısındayız. Bunlar tek bir sürecin parçalarıdır: Bu süreç, değişen o dış ve iç koşullar tarafından etkilenen, ama öz bakımından uzlaşmaz ve birbirlerini dışlayan zihinsel işleyiş biçimlerinin bir çatışması olmayıp bütünsel bir süreç olan kavram oluşturmanın gelişmesidir. Öğretim, okul çocuğunun kavramlarının başlıca kaynaklarından biri olup, aynı zamanda bunların evrimini yönlendirmede güçlü bir etkendir: Çocuğun bütün zihinsel gelişmesinin yazgısını belirler. Eğer durum böyleyse, o zaman çocukların kavramları konusundaki psikolojik incelemenin sonuçları, Piaget'nin gözünde canlandırdığından çok daha farklı bir biçimde öğretim sorunlarına uygulanabilir.

Bu öncülleri ayrıntılarıyla tartışmaya geçmeden önce, kendiliğinden ve kendiliğinden olmayan –özellikle de bilimsel– kavramlar arasında niçin bir ayrım gözetmek ve ikincileri niçin ayrı bir incelemeye tabi tutmak gerektiği konusunda kendi nedenlerimizi ortaya koymak istiyoruz.

Birincisi, kavramların sınıfta verilen öğretimden mi, yoksa çocuğun kişisel deneyiminden mi kaynaklandıklarına bağlı olarak tamamen farklı iç ve dış koşullar altında oluşturulup geliştiklerini basit gözlemlerimiz sonucu biliyoruz. Çocuğu bu iki tür kavramı oluşturmaya iten güdüler bile aynı değildir. Zihin, okuldaki kavramları özümlerken ve kendi başına bırakıldığında farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Çocuğa sistemli bilgi verdiğimiz zaman, ona doğrudan göremeyeceği ya da kendi deneyiminde yaşayamayacağı birçok şey öğretmekteyiz. Bilimsel ve kendiliğinden kavramlar, çocuğun deneyimiyle olan ilişkileri ve çocuğun bunların konularına karşı tutumu bakımından birbirlerinden ayrıldıkları için, bunların başlangıçlarından son biçimlerine kadar izledikleri gelişme çizgilerinin farklı olması beklenebilir.

Bilimsel kavramların bir inceleme konusu olarak seçilmesinin aynı zamanda bulgusal bir değeri de vardır. Bugünkü durumda kavramların oluşmasını incelemek için psikolojinin elinde yalnızca iki yol vardır. Bunlardan biri çocuğun gerçek kavramlarını ele almakta, ancak sözlü tanım gibi yüzeyden daha derine nüfuz edemeyen yöntemler kullanmaktadır; diğeri bununla karşılaştırılamayacak kadar daha derin bir psikolojik çözümlemeyi olanaklı kılmakta; ancak bunu yalnızca yapay olarak düzenlenmiş deneysel kavramların oluşumunu inceleyerek yapmaktadır. Karşı karşıya bulunduğumuz ivedi bir yöntem sorunu **gerçek** kavramları **derinlemesine** incelemenin yollarını - şimdiye kadar kullanılagelen iki yöntemle elde edilmiş sonuçlardan yararlanabilecek bir yöntem– bulma gereğidir. Bu sorunun çözümü açısından en umut verici yaklaşım, gerçek kavramlar olup yine de yapay kavramlarla hemen hemen aynı biçimde gözlerimizin önünde oluşturulan bilimsel kavramların incelenmesi gibi gözükmektedir.

Son olarak, bilimsel kavramların incelenmesinin eğitim ve öğretim açısından getirdiği önemli sonuçlar vardır. Bu kavramlar hazır biçimde soğurulmamakla birlikte bunların edinilmesinde öğretim ve öğrenme önde gelen bir rol oynar. Öğretim ile bilimsel kavramların gelişmesi arasındaki karmaşık ilişkinin ortaya çıkartılması, önemli bir pratik görevdir.

Bizi bilimsel kavramları gündelik kavramlardan ayırmaya ve bunları karşılaştırmalı olarak incelemeye götüren işte bu düşüncelerdir. Ne tür bir soruya yanıt aradığımızı açıklığa kavuşturabilmek için, –Piaget'nin çocuk düşüncesinin bir sürü özelliğini belirlemede ustaca kullandığı tipik bir gündelik kavram olan– «erkek kardeş» kavramını alalım ve bunu çocuğa sosyal bilgiler derslerinde verilen «sömürü» kavramıyla karşılaştıralım. Bunların gelişmesi aynı mıdır,

yoksa farklı mıdır? «Sömürü», «erkek kardeş»in geçirdiği gelişme sürecini aynen tekrarlar mı, yoksa psikolojik bakımdan daha değişik türden bir kavram mıdır? Biz, bu iki kavramın işleyişleri bakımından olduğu gibi, gelişmeleri bakımından da birbirlerinden farklı olmak zorunda olduklarını ve kavram oluşturma sürecinin bu iki değişik biçiminin birbirlerinin evrimini etkilemesi gerektiğini söylüyoruz.

II

Bilimsel kavramlarla gündelik kavramların gelişmesi arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için bunları karşılaştırmada kullanabileceğimiz bir ölçüte gereksinmemiz vardır. Bir ölçüm aracı oluşturabilmek için de okul çağındaki gündelik kavramların tipik özelliklerini ve bunların bu dönemdeki gelişme yönlerini bilmek zorundayız.

Piaget, okul çocuğunun kavramlarına damgasını vuran en önemli şeyin, çocuğun ilişkileri düşünmeksizin ve kendiliğinden biçimde doğru olarak ele almakla birlikte, bilinçli olarak bunların farkında olmaması olduğunu göstermiştir. Piaget, yedi-sekiz yaşındaki çocuklara «Hasta olduğum için yarın okula gitmeyeceğim» tümcesindeki **için** sözcüğünün anlamını sormuştur. Çocukların çoğu «Bu, onun hasta olduğu anlamına gelir» diye yanıt verirken, diğerleri ise «Bu, onun yarın okula gitmeyeceği anlamına gelir» demişlerdir. Çocuk, sorunun konusunun hastalık ve okula gitmeme olguları olmayıp bunların arasındaki bağlantı oduğunu kavrayamamaktadır. Ama tümcenin anlamını elbette ki anlamaktadır. **İçin** sözcüğünü kendiliğinden doğru biçimde kullanmakta ama aynı sözcüğün amaçlı olarak nasıl kullanılacağını bilmemektedir. Bu yüzden «... için adam bisikletten düştü» tümcesini doğru olarak tamamlayamamaktadır. Genellikle nedenin yerine bir sonuç (kolu kırıldığı için) geçirir. Çocuk

düşüncesi, amaçlı ve kendisinin bilincinde değildir. Öyleyse çocuk en sonunda kendi düşüncelerinin nasıl farkına varır ve onlara nasıl egemen olur? Piaget, bu süreci açıklamak için iki psikolojik yasadan söz etmektedir.

Bunlardan biri, çok ilginç deneylerle farklılığın farkına varmanın benzerliğin farkına varmadan daha önce gerçekleştiğini kanıtlayan Claparede tarafından formüle edilmiş olan, ayırdında olma yasasıdır. Çocuk, gayet doğal olarak benzer olan nesnelere benzer biçimlerde tepki gösterir ve kendisinin bu tepki biçiminin farkına varma gereksinimini duymaz; öte yandan benzersizlik, farkına varmaya yol açan bir uyarsızlık durumu yaratır. Claparede'in yasası, bir ilişkiyi eylem içinde ne kadar pürüzsüz biçimde kullanıyorsak onun o kadar az bilincinde oluruz; bir duruma uyarlanmada karşılaştığımız güçlüğe orantılı olarak yaptığımız şeyin farkına varırız demektedir.

Piaget, Claparede'in yasasını düşüncenin gelişmesinde yedi ile on iki yaş arasındaki dönemi açıklamak için kullanmaktadır. Çocuğun zihinsel işlemleri bu dönem boyunca tekrar tekrar yetişkin düşüncesiyle çatışma içine girer. Çocuk, mantığındaki eksiklikler nedeniyle başarısızlık ve yenilgilere uğrar ve bu acılı deneyimler, onda kavramlarının farkına varma gereksinimini yaratır.

Piaget, gereksinmenin gelişme sonucu ortaya çıkan herhangi bir değişme için yeterli bir açıklama sağlamadığını görerek, Claparede'in yasasını düzlem ya da konum değiştirme yasasıyla tamamlamaktadır. Bir zihinsel işlemin bilincine varmak demek, onu eylem düzleminden dil düzlemine aktarmak, yani onu sözcüklerle ifade edilmesini olanaklı kılacak biçimde düş gücünde yeniden yaratmak demektir. Bu değişme, ne çabuk ne de pürüzsüz biçimde gerçekleşir. Yasa, bir işleme sözlü düşüncenin daha yüksek olan düzleminde egemen olmanın, daha önce gerçekleşmiş olan aynı işleme

eylem düzleminde egemen olmakla aynı güçlükleri taşıdığını söylemektedir. Bu da ilerlemenin niçin yavaş olduğunu açıklamaktadır.

Bu yorumlar bize uygun gelmemektedir. Claparede'in bulgularının başka bir açıklaması bulunabilir. Kendi yaptığımız deneyler, farklılıkların işleyiş bozukluğuna yol açmasından dolayı değil, ama benzerliğin farkına varmanın benzersizliğinden daha ileri bir genelleme ve kavramsallaştırma yapısını gerektirmesinden dolayı, çocuğun farklılıkların farkına benzerliklerinkinden daha önce vardığını düşündürmektedir. Farklılık ve benzerlik kavramlarının gelişmesini çözümlerken, benzerliğin bilincine varmanın benzer olan nesneleri kucaklayan bir genelleme ya da kavramın oluşmuş olmasını gerektirdiğini gördük; farklılığın bilincine varma ise böyle bir genellemeyi gerektirmez - başka yollarla da ortaya çıkabilir. Bu iki kavramın gelişme içindeki sıralanışının, daha önceki aşamalarda benzerlik ve farkın davranış içinde ele alınmasında görülen sıralanışın tersi olması türünden bir olguya bir tek burada rastlamıyoruz. Örneğin, deneylerimiz çocuğun resimlerle gösterilen bir eyleme bir nesnenin resminden daha önce tepki gösterdiğini, ama nesnenin tam anlamıyla bilincine varmasının eyleme göre daha erken gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır*.

Düzlem değiştirme yasası, bir gelişme sürecinin ilk aşamalarında görülen belli olay ya da örüntülerin sürecin ileri aşamalarında yeniden ortaya çıktığı biçimindeki yaygın türeyiş kuramının bir örneğini oluşturmaktadır. Aynı özelliklerin yeniden ortaya çıkış, genellikle gözlemcinin daha son-

* Benzer yaş ve gelişme düzeyindeki okul öncesi çocuklardan oluşan iki ayrı gruba aynı resimler gösterilmiş, bir gruptaki çocuklardan -resmin içeriğini dolaysız olarak ne ölçüde kavramış olduklarının bir göstergesini elde etmek amacıyla- resimde gösterilen şeyi yapmaları istenmiştir. Diğer gruptan ise, belli bir ölçüde kavramlar aracılığıyla anlamayı gerektiren bir iş olarak, resmi sözle anlatmaları istenmiştir. Sonuçta, «oyuncular»ın resimde gösterilen eylemin anlamını doğru olarak aktardıkları, anlatıcıların yaptığı şeyin ise tek tek nesneleri saymak olduğu görülmüştür.

raki süreçlerin daha yüksek bir gelişme düzeyinde gerçekleşmesinin neden olduğu önemli farkları gözden kaçırmasına yol açar. Bizi yalnızca bir şeyin ayırdında olma derecesinin gelişmesi konusundaki açıklayıcı değeri ilgilendirdiği için, yineleme ilkesinin kendisi üstünde bir tartışmaya girmeyebiliriz. Ayırdında olma yasası gibi düzlem değiştirme yasası da en iyi olasılıkla ancak okul çocuğunun kendi kavramlarının niçin bilincinde olmadığı sorusuna bir yanıt getirebilir, yoksa bu bilincin nasıl elde edildiğini açıklayamaz. Çocuğun zihinsel gelişmesindeki bu belirleyici olayı açıklamak için başka bir varsayım aramak zorundayız.

Piaget'ye göre, okul çocuğunun ayırdında olma yeteneğinden yoksun oluşu, zayıflamakla birlikte o sırada yeni oluşmaya başlamış olan sözlü düşünce alanındaki etkisini hala koruyan benmerkezciliğinin bir kalıntısıdır. Bilinç, olgunlaşan toplumsallaşmış düşünce sözlü düşünce düzeyinde benmerkezciliğin kalıntılarına artık yer bırakmadığı zaman elde edilmektedir.

Okul çocuğunun kavramların doğası hakkında, esas olarak onun kendi eylemlerinin bütünüyle bilincine varma konusunda gösterdiği genel yetersizliğe dayandırılan böyle bir açıklama, gerçekler karşısında çökmektedir. Çeşitli incelemeler, başlıca özelliklerini ölçünme (düşünme) sonucu ayırdında olma (reflective awareness) ve tasarlanmış denetimin oluşturduğu daha yüksek anlıksal işlevlerin gelişme sürecinde ön plana çıkmalarının tam da okul çağının ilk dönemlerine rastladığını göstermiştir. Önceleri istençdışı olan dikkat, istençsel ve giderek artan biçimde çocuğun kendi düşüncesine bağımlı hale gelir; mekanik bellek anlam tarafından yönlendirilen mantıksal belleğe dönüşür ve çocuk tarafından artık amaçlı olarak kullanılabilir. Bir işlev üstünde denetim kurmak onun bilincine varmaya karşılık geldiği için, hem dikkatin hem de belleğin «mantıksal» ve istençsel

hale geldiği söylenebilir. Yine de Piaget'nin belirlemiş olduğu şu olgu yadsınamaz: Okul çocuğu, ayırdında olma ve egemen duruma gelme konusunda sürekli gelişmekle birlikte kendi yaptığı kavramsal işlemlerin farkında değildir. Anlığın kendisi **dışında** temel zihinsel işlevlerin tümü, okul çağlarında bilinçli ve amaçlı hale gelir.

Paradoks gibi gözüken bu durumu açıklayabilmek için psikolojik gelişmeyi yöneten temel yasalara geri dönmemiz gerekir. Bu yasalardan birine göre, bilinç ve denetim, bir işlevin gelişmesinin ancak sonlarında, bu işlev bir süre bilinçsizce ve kendiliğinden biçimde kullanılıp uygulandıktan sonra ortaya çıkar. Bir işlevi anlıksal ve istençsel olarak denetim altına alabilmek için önce ona sahip olmamız gerekir.

Zihinsel gelişmenin yalnızca her dönemdeki önemli yanlarından söz etmek gerekirse, bebeklik çağındaki farklılaşmamış işlevler aşamasını, çocukluğun başlarında algının farklılaşması ve gelişmesi, bunu da okul öncesi çocukta belleğin gelişmesi izler. Algılanan ve anımsanan şeylerin yapılaştırılmasının bir karşılığı olan dikkat de bu gelişmede yer alır. Sonuç olarak okula başlamak üzere olan çocuk, bundan sonra bilinçli bir denetime tabi kılmayı öğrenmesi gerekecek olan işlevlere oldukça olgun biçimde sahiptir. Fakat kavramlar –ya da bu aşamada daha doğru bir adlandırmayla önkavramlar– bu sırada karmaşaların evrim geçirmesiyle ancak yeni yeni oluşmaya başlamaktadırlar ve çocuğun aynı dönem içinde bunların bilincine varması ve bunları yönetebilmesi aslında bir mucize olurdu. Bunun olanaklı olabilmesi için, bilincin tek tek işlevlerine sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda bunları yaratabilmesi gerekirdi.

Devam etmeden önce bilinçli olmayan işlevlerin «bilinçli hale gelmelerinden» söz ederken kullandığımız anlamıyla **bilinç** terimini açıklığa kavuşturmak istiyoruz. (Henüz bilinçli hale gelmemiş olanı, bilincin görece yüksek düzeyde

farklılaşmasının etkilerinden biri olarak gelişmenin daha sonraki dönemlerinde görülen bastırma sonucu ortaya çıkan Freudçu anlamda «bilinçdışı» olandan ayırt etmek için **bilinçli olmayan** terimini kullanıyoruz.) Bilincin etkinliği değişik yönlerde ilerleyebilir; bir düşünce ya da eylemin yalnızca birkaç yönünü aydınlığa kavuşturuyor olabilir. Şimdi bir düğüm attım - bunu bilinçli olarak yaptım, ama nasıl yaptığımı açıklayamam; çünkü dikkatim, kendi hareketlerimden, eylemimi **nasıl** yaptığımdan çok düğüm üstünde toplanmıştı. Nasıl yaptığım dikkatimin konusu haline gelince, tamamen bilinçli hale gelmiş olacağım. **Bilinç** sözcüğünü, zihnin etkinliğinin farkında olmayı, bilinçli olmanın bilincini ifade etmek için kullanıyoruz. «Adını biliyor musun?» sorusuna adını söyleyerek yanıt veren okul öncesi bir çocukta bu içebakışsal ayırdında olma öğesi yoktur: Adını bilmektedir ama bildiğinin bilincinde değildir.

Piaget'nin incelemeleri, içebakışın ancak okul yıllarında gelişmeye başladığını göstermiştir. Bu sürecin, çocuğun ilkel sözsüz algılamadan nesnelerin sözcükler tarafından yönlendirilerek ve sözcüklerle ifade edilerek algılanmasına, yani anlamlarla algılamaya geçtiği bebeklikten ilk çocukluğa geçiş döneminde dışa dönük algı ve gözlemin gelişmesiyle ortak yanı çoktur. Benzer biçimde okul çocuğu da formüle edilmemiş içebakıştan sözlendirilmiş içebakışa geçer; kendi ruhsal süreçlerini artık anlamlı şeyler olarak algılamaktadır. Fakat anlamlarla algılama, her zaman, belli bir derecede genelleme yapılmakta olduğunu gösterir. Dolayısıyla sözlendirilmiş iç gözleme geçiş, iç etkinlik biçimleri konusunda genelleme yapmada bir başlangıç sürecini ifade etmektedir. İçsel algının yeni bir türüne geçiş, içsel etkinlik konusunda da daha yüksek düzeyde bir türe geçiş anlamına gelmektedir; çünkü şeylere yeni bir bakış tarzı, onları ele almada da yeni olanakların yolunu açar. Bir satranç oyuncusu-

nun hamlelerini belirleyen şey, satranç tahtasında ne gördüğüdür; oyunu algılamasında değişiklik oldu mu, stratejisi de değişir. Kendi eylemlerimizden bir bölümünü genelleme yaparak algılarken onları zihinsel etkinliğimizin bütününden yalıtır ve böylelikle dikkatimizi olduğu gibi bu süreç üstünde toplama ve onunla yeni bir ilişki içine girme olanağını elde ederiz. Bu şekilde yaptığımız işlemlerin bilincine varmak ve bunların her birini örneğin anımsamak ya da imgelemek gibi belli **türden** bir süreç olarak görmek, bunların üstünde egemenlik kurmamızı sağlar.

Okul eğitimi, algılamanın genelleme yaparak yapılmasını sağlar ve dolayısıyla çocuğu kendi zihinsel süreçlerinin bilincine vardırmada belirleyici bir rol oynar. Karşılıklı ilişkilerin sıradüzensel (hierarchical) sistemini içlerinde barındıran bilimsel kavramların, ayırdında ve egemen olmanın daha sonra başka kavram ve düşünce alanlarına da aktarılmak üzere ilk geliştiği ortamı oluşturduğu görülmektedir. Düşünce ürünü bilinç, çocuğa bilimsel kavramlardan geçerek ulaşır.

Piaget'nin, çocuğun kendiliğinden kavramlarını bilinçsiz ve sistemsiz olarak nitelendirmesi, bizim savımızı doğrular yöndedir. **Kendiliğinden** sözcüğünün kavramlar için **bilinçli olmayan** sözcüğü ile eş anlamda kullanıldığı Piaget'nin bütün yazılarından açıkça anlaşılmaktadır ve bunun temeli de kolaylıkla görülebilir. Çocuk kendiliğinden kavramları kullanırken bunların bilincinde değildir; çünkü dikkati hep kavramın belirttiği nesne üstünde toplanmış olup, hiçbir zaman düşünce eyleminin kendisi üstünde toplanmış değildir. Piaget'nin kendiliğinden kavramların çocuk açısından herhangi bir sistemli bağlamın dışında var oldukları biçimindeki görüşü de aynı derecede açıktır. Ona göre, eğer çocuğun sesli olarak dile getirdiği kendiliğinden olmayan kavramın ardında gizli duran çocuğun kendisine ait kendili-

ğinden fikri ortaya çıkartmak ve araştırmak istiyorsak, işe bu kavramı bir sisteme bağlayan bütün bağlardan arındırmakla başlamalıyız. Bu yaklaşım uygulandığında, Piaget'nin tüm kitaplarını baştan aşağı kaplayan ve hep çocuğun nesnelere karşı takındığı dolaysız tutumu dile getiren türden yanıtlar elde edilmiştir.

Bir kavramın bilincine ve tasarlanmış bir denetime ancak bir sistemin parçası olduğu zaman tabi kılınabileceği, bize açık bir gerçek olarak gözükmektedir. Eğer bilinç genelleme yapma anlamına geliyorsa, genelleme de verilen kavramı özel bir durum olarak içeren üst düzeyde bir kavram oluşturma anlamına gelir. Üst düzeyde bir kavram, alt düzeyde bir dizi kavramın varlığını gerektirir ve aynı zamanda farklı genellik düzeyleri arasında bir sıradüzeni öngörür. Dolayısıyla verilen kavram genellik ilişkilerinin oluşturduğu bir sistem içinde yer alır. Aşağıdaki örnek değişik genellik derecelerinin bir sistemin ortaya çıkışında gördükleri işlevi açıklayabilir: Çocuk önce **çiçek,** kısa bir süre sonra da **gül** sözcüğünü öğrenir; «çiçek» kavramının kullanım alanı «gül»den daha geniş olmakla birlikte, uzun bir süre için bu kavramın çocuk açısından daha genel olduğu söylenemez. «Gül», «çiçek» tarafından daha alt düzeyde bir kavram olarak içerilmez - bu ikisi birbirinin yerine konabilir ve yan yana sıralanırlar. «Çiçek» genellemesi yapıldığı zaman, çocuğun zihinde gerek «çiçek»le «gül», gerekse «çiçek»le ona bağlı daha alt düzeydeki diğer kavramlar arasındaki ilişki de değişir. Artık bir sistem biçimlenmektedir.

Çocuğun okulda edindiği bilimsel kavramlarda, bir nesneyle olan ilişki en baştan itibaren başka bir kavram aracılığıyla kurulmaktadır. Dolayısıyla başlı başına bilimsel kavram fikri, başka kavramlara göre belirli bir konumu, yani bir kavramlar sistemi içinde bir yeri ifade etmektedir. Bizim savımıza göre, çocuğun zihninde sistemleştirmenin ilk

adımları, çocuğun bilimsel kavramlarla teması sonucunda atılmakta, daha sonra gündelik kavramlara aktarılarak bunların psikolojik yapısını baştan aşağı değiştirmektedir.

III

Bilimsel ve kendiliğinden kavramlar arasındaki karşılıklı ilişki, okulda verilen öğretimin çocuğun zihinsel gelişmesiyle olan ilişkisi gibi çok daha geniş bir konumun özel bir durumunu oluşturmaktadır. Geçmişte bu ilişki hakkında çeşitli kuramlar ileri sürülmüştür ve sorun, Sovyetler Birliği'nde psikoloji alanında üstünde en çok uğraşılan konulardan biri olmaya devam etmektedir. Kendi çalışmamızı bu daha geniş bağlam içindeki yerine oturtabilmek için, bu soruna bir yanıt getirmek amacıyla yapılmış üç girişimi gözden geçireceğiz.

Birinci ve hâlâ en yaygın biçimde savunulmakta olan kuram, öğretim ve gelişmeyi birbirlerinden bağımsız olarak ele almaktadır. Gelişme, doğal yasalara bağımlı olarak ilerleyen bir olgunlaşma süreci, öğretim ise gelişmenin yarattığı fırsatlardan yararlanma olarak görülmektedir. Bu düşünce okulunun tipik bir özelliği, gelişmenin ürünlerini arı biçimleriyle elde edebilmek için, bunları büyük bir özenle öğretimin ürünlerinden ayırmaya çalışmasıdır. Ama şimdiye kadar hiçbir araştırmacı bunu yapmayı başaramamıştır. Kabahat genellikle yöntemlerin elverişsizliğine yüklenmekte ve başarısızlıklar kurgusal çözümlemelere daha fazla başvurarak kapatılmaya çalışılmaktadır. Çocuğun anlıksal donanımını iki kategoriye bölme yolundaki bu çabalar, gelişmenin normal yolunu izleyerek öğretimin hiçbir yardımı olmaksızın yüksek bir düzeye erişebileceği, hatta hiç okula gitmeyen çocukların bile insanlığın ulaşabileceği en yüksek düşünce biçimlerini geliştirebilecekleri şeklindeki fikirle elele gidebilmek-

tedir. Ancak gelişmeyle öğretim arasında var olduğu açık olan ilişkiyi de hesaba katabilmek için bu kuramın biraz değişikliğe uğratılmış olduğu durumlara daha sık rastlıyoruz: Gelişme gizilgüçleri yaratır; öğretim ise bunlara gerçeklik kazandırır. Eğitim, olgunlaşma üstüne kurulan bir tür üstyapı olarak görülmekte ya da başka bir benzetmeyle eğitimin gelişmeyle olan ilişkisi, tüketimin üretimle olan ilişkisi gibi ele alınmaktadır. Dolayısıyla tek yanlı bir ilişkinin varlığı kabul edilmektedir: Öğrenme gelişmeye bağlıdır, ama gelişmenin izlediği yol öğrenmeden etkilenmez.

Bu kuram, herhangi bir öğretimin, belirli işlevlerin belli bir olgunluk derecesine ulaşmış olmalarını gerektirmesi gibi basit bir gözleme dayanmaktadır: Bir yaşındaki bir çocuğa okumayı, ya da üç yaşındaki bir çocuğa yazmayı öğretmek olanaksızdır. Dolayısıyla öğrenme konusunda yapılan çözümleme, öğretimin olanaklı hale gelebilmesi için çeşitli işlevlerin ulaşması gereken gelişme düzeyinin belirlenmesine indirgenmektedir. Çocuğun belleği alfabeyi ezberlemesine olanak verecek kadar geliştiği dikkati sıkıcı bir işi yerine getirmeye elverecek ölçüde toplanabildiği, düşüncesi işaret ile ses arasındaki bağlantıyı kavrayabilecek düzeyde olgunlaştığı zaman, artık çocuğa yazmayı öğretmeye başlayabiliriz. Birinci kuramın bu çeşidine göre öğretim gelişmenin ardından sürüklenmektedir. Öğretimin başlayabilmesi için gelişmenin belli evrelerinin tamamlanmış olması gerekir.

Bu son tümcenin doğru olduğu açıktır; elbette ki gerekli bir en düşük düzey vardır. Bununla birlikte bu tek yanlı görüş, bir dizi yanlış anlayışa yol açmaktadır. Çocuğun belleğinin, dikkatinin ve düşüncesinin kendisine yazı yazma ve aritmetiğin öğretilebileceği düzeye ulaştığını varsayalım; peki, yazı yazma ve aritmetik konusunda yaptığı çalışmanın çocuğun belleğine, dikkatine ve düşüncesine etkisi olur mu,

olmaz mı? Buna geleneksel psikolojinin verdiği yanıt şudur: Bu çalışma bu işlevlerin görülmesine yol açtığı ölçüde olur; ama gelişme süreci bir değişikliğe uğramaz; çocuğun zihinsel büyümesinde yeni hiçbir şey olmaz; yazı yazmayı öğrenmiştir ve olay bundan ibarettir. Eski moda eğitim kuramına özgü bu görüş, çocuğun düşüncesinin, aldığı eğitim ne olursa olsun belli dönem ve aşamalardan geçtiğine inanan Piaget'nin yazılarına da sinmiştir; burada öğretim dışsal bir etken olarak kalmaktadır. Çocuğun gelişme düzeyinin ölçüsü, öğretim yoluyla ne öğrenmiş olduğu değil, kendisine haklarında hiçbir şey öğretilmemiş olan konularda nasıl düşündüğüdür. Burada öğretimle gelişmenin birbirinden kopartılması –aslında karşı karşıya konmaları– en aşırı noktaya kadar götürülmektedir.

Gelişme ve öğretim hakkındaki ikinci kuram, bu iki süreci özdeşleştirmektedir. İlk olarak James tarafından ortaya atılmış olan bu kuram, her iki süreci de çağrışıma ve alışkanlık edinmeye dayandırmakta, dolayısıyla öğretimi gelişmeyle eşanlamlı hale getirmektedir. Bu görüş bugünlerde başını Thorndike'ın çektiği belli bir yeniden canlanma dönemi yaşamaktadır. Çağrışımcılığı işlevbilim (physiology) diline aktarmış olan tepkebilim, çocuğun anlıksal gelişmesini koşullu tepkelerin giderek oluşturduğu bir birikimden ibaret görmekte, öğrenmeyi de tamamen aynı biçimde ele almaktadır. Öğretim ve gelişme özdeş sayıldıklarından, bunların arasındaki somut ilişkilere ilişkin herhangi bir sorunun ortaya atılması da söz konusu olmamaktadır.

Gestalt psikolojisi tarafından temsil edilen üçüncü düşünce okulu, önceki iki kuramı, bunların yanılgılarından kaçınarak bağdaştırmaya çalışmaktadır. Bu seçmecilik (eclecticism) bir parça tutarsız bir yaklaşıma yol açmakla birlikte, iki karşıt görüşün belirli bir bireşimine varılmaktadır. Koffka, her türlü gelişmenin olgunlaşma ve öğrenme olmak üze-

re iki yönünün bulunduğunu söylemektedir. Bu, eski bakış açılarının her ikisini de daha az aşırı bir biçimde kabul etmek anlamına gelmekle birlikte, yeni kuram, diğer ikisine göre üç bakımdan bir ilerlemeyi ifade etmektedir.

Birincisi, Koffka, gelişmenin iki yanı arasında belli bir karşılıklı bağımlılık olduğunu kabul etmektedir. Çeşitli olgulara dayanarak, bir organın olgunlaşmasının, onun öğrenme ve uygulamayla gelişen işleyişine bağlı olduğunu göstermektedir. Buna karşılık olgunlaşma da öğrenme için yeni fırsatlar yaratmaktadır. Ancak Koffka, karşılıklı etkinin doğasını ayrıntılı olarak incelemeksizin, yalnızca varlığını ileri sürmektedir. İkinci olarak, bu kuram, eğitim sürecinin kendisi hakkında, yeni yapıların oluşturulması ve eskilerin yetkinleştirilmesi biçiminde yeni bir kavrayış getirmektedir. Böylelikle öğretime anlamlı bir yapısal rol verilmektedir. Herhangi bir yapının temel ayırıcı niteliklerinden biri başlangıçta içinde oluştuğu ortamdan bağımsız oluşudur - başka ortamlara aktarılabilir. Çocuk belli bir yapıyı bir kez oluşturdu mu, ya da belli bir işlemi bir kez öğrendi mi, artık onu başka alanlara da uygulayabilir. Biz kendisine bir kuruşluk bir eğitim verince, o gelişme açısından küçük bir servet kazanmış olmaktadır. Bu kuramın eski kuramlara üstün olduğu üçüncü nokta, öğretimle gelişme arasında var olan zaman ilişkisi konusunda ileri sürdüğü görüştür. Bir alanda verilen öğretim çocuk düşüncesinin başka alanlarını dönüşüme uğratıp yeniden düzenleyebildiğine göre, ille de olgunlaşmayı izlemesi ya da onunla başa baş gitmesi gerekmez; aynı zamanda ondan önce gelip onu ilerletebilir de. Zaman içinde farklı sıralanmaların eşit ölçüde olanaklı ve önemli olduklarının kabul edilmesi, bu seçmeci kuramın küçümsenmemesi gereken bir katkısını oluşturmaktadır.

Bu kuram bizi yeni bir kılıkta tekrar ortaya çıkan eski bir sorunla karşı karşıya getirmektedir: Genellikle Herbart'a

atfedilen ve hemen hemen unutulmuş olan biçimsel öğreti (formal discipline) kuramı. Bu kuram, belli konularda verilen öğretimin bu konularda bilgi verme ve özgül bazı beceriler kazandırmanın yanısıra genel olarak zihinsel yetileri de geliştirdiğini ileri sürmekteydi. Bu görüş, pratikte Yunanca ve Latinceye «biçimsel öğreti»nin kaynakları olarak aşırı ölçüde ağırlık veren Rus ve Alman «klasik liseleri» gibi en gerici öğretim biçimlerine yol açmıştır. Bu sistem, çağdaş burjuva eğitiminin pratik amaçlarını yerine getiremediği için sonunda terk edildi. Psikoloji alanında da Thorndike, yürüttüğü bir dizi araştırmada biçimsel öğreti mitini gözden düşürmek ve öğretimin gelişme üstünde öyle pek uzun boylu bir etkisinin olmadığını kanıtlamak için elinden geleni yaptı. Thorndike'ın eleştirileri «biçimsel öğreti» öğretisinin gülünç abartmalarını hedef aldığı ölçüde inandırıcı olmakta, ancak bu öğretinin gerçekten değerli olan çekirdiğine bir şey yapamamaktadır.

Thorndike, Herbart'ın kavrayışının yanlışlığını göstermeye çalışırken en dar, en özel ve en ilksel işlevleri deney konusu yapmıştır. Esasen her türlü öğrenmeyi, çağrışımsal bağların oluşturulmasına indirgeyen bir kuram açısından deney konusu olarak hangi etkinliğin seçileceği fazla fark etmez. Thorndike, deneylerinin bir bölümünde, deneklerine önce doğru parçalarının birbirlerine göre uzunluklarını ayırt etme yeteneklerini artırıp artırmadığını belirlemeye çalışmıştır. Doğal olarak artırmadığını saptamıştır. Zaten biçimsel öğreti kuramında öğretimin gelişme üstündeki etkisi, yalnızca işin içine ruhsal işlevlerin muazzam karmaşalarının girdiği matematik ya da dil gibi konularla ilgili olarak ileri sürülmüştü. Doğru parçalarının uzunluğunu ölçme yeteneğinin açıları birbirinden ayırt etme yeteneği üstünde bir etkisi olmayabilir, ama ana dilini çalışmanın - ve bunun sonucunda kavramların keskinleşmesinin - aritmetik çalışmaya belli

bir etkide bulunması pekala olanaklıdır. Thorndike'ın çalışması yalnızca öğretimin muhtemelen iki türünün bulunduğunun görülmesini sağlamaktadır: Alıştırma yapma ve alışkanlık edinmeyi gerektiren ve daha çok yetişkinler için meslek okullarında rastlanan türden daktilo yazmak gibi belli bir beceri kazandırmayı amaçlayan, dar bir alanda uzmanlaşmış bir yetiştirme etkinliği ile okul çocuklarına verilen ve bilincin geniş alanlarını etkin hale getiren türden bir eğitim. Biçimsel öğreti fikrinin birinci türden öğretimle pek bir ilgisi olmasa da, bu fikir ikinci türden öğretim için pekala geçerli olabilir. Biçimsel öğretinin çocuğun kültürel gelişmesi sırasında ortaya çıkan daha yüksek süreçlerde, daha ilksel süreçlerde sahip olmadığı bir role sahip olması gerektiği fikri akla yakın gelmektedir: Ayırdında olma, soyutlama ve denetim, daha yüksek işlevlerin tümünde ortak olan öğelerdir. Thorndike'ın, öğretimin aktarılmasına ilişkin incelemelerinde, kuramsal kavrayışına koşut biçimde, daha alt ve üst düzeydeki işlevler arasında var olan niteliksel farklar gözardı edilmektedir.

Öğretim ile gelişme arasında var olan ilişki hakkındaki deneye dayalı kendi kuramımızı formüle ederken, dört dizi araştırmadan hareket ediyoruz [2]. Bunların ortak amacı, okulda verilen öğretimin belirli alanlarında (okuma-yazma, dilbilgisi, aritmetik, doğa bilgisi ve sosyal bilgiler) bu karmaşık karşılıklı ilişkileri açığa çıkarmaktaydı. Sayı kavramının gelişmesiyle ilişkili olarak ondalık sisteme hakim olma, çocuğun matematik problemlerini çözerken yaptığı işlemlerin farkında olma derecesi, birinci sınıf öğrencilerinin problem kurma ve çözme süreçleri gibi konular, özgül araştırma konularımızı oluşturmaktaydı. Bu araştırmalarda okul çağı boyunca sözlü ve yazılı dilin gelişmesi, mecazi anlamların kavranmasında birbirini izleyen çeşitli düzeyler, dilbilgisi yapılarına hakim olmanın zihinsel gelişme sürecine olan etkisi, toplumsal ve doğal bilimlerin incelenmesinde ilişkilerin kavranması konularında pek çok ilginç malzeme sağlan-

* Öğretim ve gelişme arasındaki ilişki
* Yazı dili - konuşma dili farkı

dı. Okul çağının başlangıcında ruhsal işlevlerin olgunluk düzeyi ve okulun bunların gelişmesi üstündeki etkisi; öğretim ve gelişmenin zaman içinde sıralanışı; çeşitli öğretim konularının «biçimsel öğreti» işlevi, araştırmaların odak noktasını oluşturmaktaydı. Şimdi bu konuları sırayla ele alacağız.

1– Çalışmalarımızın birinci dizisinde, okulda ele alınan temel konuları, yani okuma-yazma, aritmetik ve doğa bilgisini öğrenmek için gerekli olan ruhsal işlevlerin öğrenim çağının başlangıcında, derslerinde çok başarılı olan çocuklarda bile olgunlaşmış sayılamayacağı sonucuna vardık. Bunun güzel bir örneği yazı dilidir. Yazmak, okul çocuğuna niçin bazı dönemlerde konuşma ve yazma bakımından «dil yaşları» arasında altı ya da sekiz yıllık bir fark olmasına yol açacak kadar zor gelmektedir? Eskiden bu durum, çocuğun yazıyı yeni öğrenmiş olmasıyla açıklanırdı: Yeni bir işlev olarak yazı yazmanın da konuşmanın gelişme aşamalarından geçmesi, dolayısıyla sekiz yaşındaki çocuğun yazı yazmasının iki yaşındaki çocuğun konuşmasına benzemesi gerekmekteydi. Bu açıklamanın yetersiz olduğu açıktır. İki yaşındaki çocuğun sözcük dağarcığı küçük olduğu ve daha karmaşık tümce yapıları hakkında bilgisi bulunmadığı için, kullandığı sözcük sayısı az, sözdizimi ise basittir. Okul çocuğu ise yazmak için gerekli olan sözcük dağarcığına ve dilbilgisi biçimlerine sahiptir; çünkü bunlar sözlü konuşma için gerekli olanlarla aynıdır. Yazı yazmayı öğrenmedeki mekanik güçlükler de, okul çocuğunun sözlü ve yazılı dili arasındaki muazzam farkı açıklayamaz.

Araştırmalarımız, yazı yazmanın gelişmesinin konuşmanın gelişme tarihinin bir tekrarı olmadığını göstemiştir. Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem de işleyiş tarzı bakımından farklı olan ayrı bir dilsel işlevdir. Gelişmesinin en alt düzeylerinde bile yüksek bir soyutlama düzeyi gereklidir. Yazılı konuşma, sözlü konuşmanın müzikal, anlatımlı ve sesçil özelliklerinden yoksun, yalnızca düşünce

de ve imgelerle yürütülen bir konuşmadır. Çocuk, yazı yazmayı öğrenirken kendini konuşmanın duyumsal yönlerinden arındırıp, sözcüklerin yerine sözcük imgelerini koymak zorundadır. Çocuk için cebir aritmetikten ne kadar daha zorsa, yalnızca imgelenen ve ses imgesinin yazılı işaretlerle simgeleştirilmesini (yani ikinci dereceden bir simgeleştirmeyi) gerektiren bir konuşmanın da çocuğa sözlü konuşmadan o kadar daha zor gelmesi doğaldır. İncelemelerimiz, çocuğun bu noktada sendelemesinin temel nedeninin, küçük kasların azgelişmişliği ya da başka herhangi bir mekanik engel olmayıp, yazılı dilin soyut niteliği olduğunu göstermektedir.

Yazı yazma, aynı zamanda muhatapsız bir konuşma, var olmayan ya da imgesel bir kişiye yönelik, ya da özel olarak kimseye yönelik olmayan bir konuşmadır; bu, çocuk açısından yeni ve alışılmamış bir durumdur. İncelemelerimiz, biz çocuğa yazı yazmayı öğretmeye başladığımız sıralarda, onun yazı yazmayı öğrenmek için pek bir güdüye sahip olmadığını göstermektedir. Yazıya hiçbir gereksinme duymamakta, yararı konusunda da yalnızca belli belirsiz bir fikri bulunmaktadır. Konuşmada her tümcenin ortaya çıkışına neden olan bir güdü vardır. İstek ya da gereksinme istemde bulunmaya, soru yanıta, kafa karışıklığı açıklamaya yol açar. Konuşanların değişen güdüleri, her an sözlü konuşmanın ne yönde gelişeceğini belirler. Sözlü konuşmanın bilinçli olarak yönlendirilmesi gerekmez; durumun dinamiği bu sorunu kendiliğinden çözer. Yazı yazma güdüleri daha soyut, daha anlıksallaşmış ve ivedi gereksinmelerden daha uzaktır. Yazılı konuşmada, durumu kendimiz yaratmak ve zihnimizde canlandırmak zorundayız. Bu da fiili durumdan kopmayı gerektirmektedir.

Yazı yazma, aynı zamanda çocuğun bilerek çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirir. Çocuk, konuşurken çıkardığı seslerin pek bilincinde olmadığı gibi, bu sırada yü-

rüttüğü zihinsel işlemlerin bilincinde hiç değildir. Oysa yazarken, her sözcüğün ses yapısını tanıma, parçalarına ayırmak ve sözcüğü daha önceden çalışmış ve ezberlemiş olması gereken alfabetik simgelerle yeniden üretmek zorundadır. Yine amaçlı biçimde, tümce oluşturmak için sözcükleri belli bir sıraya koymak zorundadır. Yazılı dilin, içinden konuşmayla olan ilişkisi sözlü konuşmanınkinden farklı olduğu için, yazılı dil bilinçli bir çaba gerektirir: Gelişme süreci içinde sözlü konuşma, içinden konuşmadan önce ortaya çıkar; oysa yazılı konuşma, içinden konuşmadan sonra gelir ve ortaya çıkışı için içinden konuşmanın varlığı gereklidir (çünkü yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir). Ancak düşüncenin dilbilgisi, bu iki durumda aynı değildir. Hatta denebilir ki, içinden konuşmanın sözdizimi, yazılı konuşmanın sözdiziminin tam karşıtıdır ve sözlü konuşma bu bakımdan ikisinin ortasında yer almaktadır.

İçinden konuşma, yoğunlaştırılmış ve kısaltılmış bir konuşmadır. Yazılı konuşma ise, son kertesine kadar açılmıştır, sözlü konuşmaya göre daha tamdır. Durum, düşüncenin konusu, hep düşünenin bildiği şeyler olduklarından, içinden konuşma hemen hemen bütünüyle yüklemseldir. Yazılı konuşma ise tersine; anlaşılır olmak için durumu her yönüyle açıklamak zorundadır. Son derece sıkıştırılmış olan içinden konuşmadan son derece ayrıntılı olan yazılı konuşmaya geçiş, amaçlı anlabilim diye adlandırılabilecek şeye, anlam dokusunun amaçlı olarak kurulmasına gereksinme göstermektedir.

Yazılı konuşmanın bütün bu özellikleri, okul çocuğunda yazılı konuşmanın gelişmesinin sözlü konuşmanınkinin niçin çok gerisinde kaldığını açıklamaktadır. Farkın nedeni, çocuğun kendiliğinden ve bilinçsiz etkinliklerde beceri göstermesine karşın, soyut ve amaçlı etkinliklerde henüz beceri

kazanmamış olmasıdır. İncelemelerimizin gösterdiği gibi, yazı yazma öğretimine başlandığı sırada, yazılı konuşmanın dayalı olduğu psikolojik işlevler daha gerçek anlamda gelişmeye bile başlamamışlardır. Bu öğretimin, yeni yeni ortaya çıkmaya başlayan filiz halindeki süreçler üstüne kurulması gerekmektedir.

Aritmetik, dilbilgisi ve doğa bilgisi alanlarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bunların hepsinde, öğretim başladığı sırada gerekli işlevler henüz olgunlaşmamıştır. Bunlardan kendine özgü bazı özellikler gösteren dilbilgisini kısaca ele alacağız.

Dilbilgisi pratik yararı pek olmayan bir konu gibi gözükmektedir. Okulda öğretilen diğer konulardan farklı olarak çocuğa yeni beceriler kazandırmaz. Çocuk, okula başlamadan önce isim ve fiil çekimlerini bilmektedir. Hatta dilbilgisinin okul öğretiminden bütünüyle çıkartılabileceği görüşü bile ileri sürülmüştür. Bizim buna vereceğimiz yanıt, yaptığımız çözümlemenin dilbilgisi çalışmasının çocuğun zihinsel gelişmesi açısından son derece büyük bir önem taşıdığını açıkça göstermiş olduğu biçimindedir.

Çocuk okula başlamadan çok önce ana dilinin dilbilgisine egemen hale gelmektedir, ancak bu, sözcüklerin ses bileşimlerinde olduğu gibi tamamen yapısal bir biçimde bilinçsizce olmaktadır. Küçük bir çocuktan belli bir ses bileşimini, örneğin **sk** seslerini çıkarmasını istediğinizde, çocuğa bu sesleri bilinçli biçimde hecelereyerek çıkarmanın çok zor geldiğini, ancak aynı sesleri **Moskova** sözcüğünde olduğu gibi bir yapı içinde kolaylıkla telaffuz ettiğini görürsünüz, Aynı şey dilbilgisi için de doğrudur. Çocuk bir tümce içinde doğru hal ya da zamanı kullanacak, ama kendisinden istendiğinde bir sözcüğün çekimini yapamayacaktır. Çocuk okulda yeni dilbilgisi ya da sözdizim biçimleri öğrenmiyor olabilir, ama dilbilgisi ve yazı yazma konusunda verilen öğretim

sayesinde yapmakta olduğu şeylerin farkına varmakta ve becerilerini bilinçli olarak kullanmayı öğrenmektedir. Çocuk yazı yazmayı öğrenirken nasıl ilk kez **Moskova** sözcüğünün **m-o-s-k-o-v-a** seslerinden oluştuğunun farkına varıp bunları ayrı ayrı telaffuz etmeyi öğreniyorsa, aynı şekilde tümce kurmayı, konuşurken bilinçsizce yapmakta olduğu şeyleri bilinçli olarak yapmayı da öğrenmektedir. Dilbilgisi ve yazı yazma, konuşmanın gelişmesinde daha yüksek bir düzeye çıkmada çocuğa yardımcı olmaktadır.

Dolayısıyla araştırmalarımız, temel konularda öğretimin psikolojik temellerinin gelişmesinin öğretimden önce gerçekleşmeyip, öğretimin katkılarıyla sürekli bir etkileşim halinde ilerlediğini göstermektedir.

2– Araştırmalarımızın ikinci dizisinin odak noktasını, öğretim ile buna karşılık gelen psikolojik işlevlerin gelişme süreçleri arasındaki zaman ilişkisi oluşturmaktaydı. Burada öğretimin genellikle gelişmeden önce gerçekleştiği sonucuna vardık. Çocuk, belli bir alanda belirli alışkanlık ve becerileri, bunları bilinçli ve amaçlı olarak uygulamayı öğrenmeden önce kazanır. Öğretim süreci ile buna karşılık gelen işlevlerin gelişmesi arasında hiçbir zaman tam bir koşutluk yoktur.

Öğretimin, kendine ait bir sırası ve örgütlenmesi vardır; içerik ve zaman bakımından bir program izler ve öğretimin kurallarının, canlandırdığı gelişme süreçlerinin iç yasalarıyla çakışması beklenemez. İncelemelerimiz temelinde, öğretimin ve süreçte yer alan psikolojik işlevlerin ilerlemelerini gösteren eğrileri çizmeye çalıştık; çakışmak bir yana, bu eğrilerin arasındaki ilişkinin son derece karmaşık olduğunu gördük.

Örneğin, aritmetik öğrenirken atılan farklı adımların zihinsel gelişme açısından taşıdıkları değer aynı olmayabilmektedir. Öğretimde atılan üç ya da dört adımın çocuğun

aritmetiği kavrayışına pek az bir katkıda bulunduğu ama beşinci adımla birlikte çocuğun kafasında bir şeylerin parladığı sıkça görülen bir olaydır: Çocuk genel bir ilkeyi kavramıştır ve gelişme eğrisinde önemli bir yükseliş görülür. Şu ya da bu çocuk için beşinci adımın belirleyici olması, bunu genel bir kural haline getirmez. Çocuğun kafasında genel bir ilkenin açıklığa kavuştuğu dönüm noktaları ders programında önceden belirlenemez. Çocuğa ondalık sistem ondalık sistem olarak öğretilmez; çocuğa sayıları yazması, toplayıp çarpması, problem çözmesi öğretilir ve bütün bunların sonucunda ondalık sistem hakkında belli bir genel kavram belirir.

Çocuk belli bir aritmetik işlemi ya da bilimsel kavramı öğrendiği zaman, bu işlem ya da kavramın gelişmesi daha yeni başlamış demektir. Çalışmalarımız, gelişme eğrisinin, okul öğretimi eğrisiyle çakışmadığını göstermektedir; genellikle öğretim, gelişmenin önünde gitmektedir.

3– Araştırmalarımızın üçüncü dizisi, Thorndike'ın eğitimin aktarılması konusundaki incelemelerine benzemektedir. Şu farkla ki, biz deneylerimizi, okuldaki öğretim konularını ve ilksel işlevlerden çok daha gelişmiş işlevleri, yani aralarında anlamlı bir ilişkinin var olması beklenebilecek konu ve işlevleri esas alarak yürüttük.

Anlıksal gelişmenin, Thorndike'ın atomcu modelini izlemek bir yana, öğretim konularına göre bölümlere ayrılamayacağı sonucuna ulaştık. Bu gelişmenin izlediği süreç çok daha bütünseldir ve okulda öğretilen farklı konular karşılıklı etkileşim içinde bu sürece katkıda bulunurlar. Öğretim süreçleri kendi mantıksal düzenlerini izlerken, çocuğun zihninde, dolaysız gözleme kapalı ve kendi gelişme yasalarına tabi bir süreçler sistemi doğurur ve yönlendirirler. Öğretimin uyardığı bu gelişme süreçlerini ortaya çıkarmak, öğrenme konusundaki psikolojik incelemenin temel görevlerinden biridir.

Deneylerimiz özel olarak aşağıdaki, birbirleriyle ilişkili gerçekleri ortaya çıkarmıştır: Okulda ele alınan farklı konularda öğretim için gerekli psikolojik önkoşullar büyük ölçüde aynıdır; belli bir konuda verilen öğretim, daha yüksek işlevlerin gelişmesini o konunun sınırlarının çok ötesinde etkiler; çeşitli konuları çalışırken kullanılan temel ruhsal işlevler birbirlerine bağımlıdır bunların ortak temellerini, okul yıllarının başlıca katkısını oluşturan bilinçlilik ve amaçlı denetim meydana getirmektedir. Bu bulgulardan çıkan sonuç, okulda ele alınan bütün temel konuların biçimsel öğreti etkisine sahip oldukları ve her birinin diğerlerinin öğrenilmesini kolaylaştırdığıdır; bunların uyardığı psikolojik işlevler tek bir karmaşık süreç içinde gelişirler.

4– İncelemelerimizin dördüncü dizisinde, geçmişte yeterince dikkat çekmemiş olup bizim öğrenme ve gelişmenin incelenmesi açısından merkezi bir öneme sahip saydığımız bir sorunu ele aldık.

Okul öğrenimiyle ilgili psikolojik araştırmaların çoğunda çocuğun zihinsel gelişme düzeyini ölçmek için ona standartlaşmış bazı problemlerin çözdürülmesi yoluna gidilmekteydi. Kendi başına çözebildiği problemlerin o andaki zihinsel gelişme düzeyini göstereceği düşünülüyordu. Ama bu yolla çocuğun gelişmesinin yalnızca tamamlanmış olan bölümü ölçülebilir ki, bu da olayın bütününü yansıtmaktan uzaktır. Biz farklı bir yaklaşım denedik. Zihinsel yaşlarının aynı, diyelim ki sekiz olduğunu saptadığımız iki çocuğun her birine kendi başlarına çözebileceklerinden daha zor problemler verdik ve biraz yardım ettik: Çözümün ilk adımını verdik, çözüme yöneltici bir soru ortaya attık ya da başka türden bir yardımda bulunduk. Çocuklardan biri bu işbirliği sonucunda on iki yaşındaki çocuklar için hazırlanmış problemleri çözebilirken, diğerinin dokuz yaşındakiler için olan problemlerin ötesine geçemediğini gördük. Bir çocuğun fiili

zihinsel yaşı ile problem çözmede yardım sonucu ulaştığı düzey arasındakî fark, onun yakın gelecekteki gelişme kuşağını göstermektedir; verdiğimiz örnekte bu kuşağın genişliği birinci çocuk için dört, ikincisi içinse birdir. Şimdi kalkıp bu çocukların zihinsel gelişmelerinin aynı olduğunu söyleyebilir miyiz? Deneyim, yakın gelecekteki gelişme kuşağı daha geniş olan çocuğun okulda çok daha başarılı olacağını göstermiştir. Bu ölçü, anlıksal ilerlemenin dinamiği konusunda zihinsel yaştan daha yararlı bir ipucu sağlamaktadır.

Bugün psikologların, sokaktaki adamın, öykünmenin mekanik bir etkinlik olduğu ve herkesin nasıl olduğu gösterildiğinde hemen hemen her şeye öykünebileceği biçimindeki inancını paylaşmalarına olanak yoktur. Öykünme, bir kimsenin bildiği bir şeyden yeni bir şeye atlamak için gerekli araçlara sahip olmasını gerektirir. Her çocuk yardımla, kendi başına yapabileceğinden daha fazlasını yapabilir, ama ancak gelişme düzeyinin belirlediği sınırlar dahilinde. Koehler, bir şempanzenin başka maymunların zeka içeren eylemlerinden yalnızca zaten kendi başına da yapabilecek olduklarına öykünebildiğini ortaya çıkarmıştır. Gerçi direngen bir eğilimle şempanzenin çok daha karmaşık eylemleri yapması sağlanabilir, ama bu eylemler mekanik bir biçimde yerine getirilecek ve içgörülü çözümlerden çok anlamsız alışkanlıkların tüm belirtilerini taşıyacaktır. En akıllı hayvan bile öykünme yoluyla anlıksal gelişme yeteneğinden yoksundur. Belli bazı eylemleri yapabilecek biçimde yetiştirilebilir, ama bu yeni alışkanlıklar yeni genel yetenekler kazanmasına yol açmaz. Bu anlamda hayvanlara hiçbir şey öğretilemeyeceği söylenebilir.

Çocuğun gelişmesinde ise, öykünme ve öğretim önemli bir rol oynar. Bunlar, zihnin insana özgü niteliklerini açığa çıkarır ve çocuğu yeni gelişme düzeylerine eriştirirler. Konuşmayı olduğu gibi okulda ele alınan konuları öğrenir-

ken de, öykünme zorunludur. Çocuk bugün yardımla yapabildiği şeyleri yarın kendi başına yapabilecektir. Bu yüzden biricik iyi öğretim biçimi, gelişmenin önünde giden ve onu yönlendiren öğretim biçimidir; öğretimin hedefi olgunlaşmışlardan çok, olgunlaşmakta olan işlevler olmalıdır. Örneğin aritmetik öğretimi için işlevlerin belli bir asgari olgunluk düzeyine ulaşmış olmaları gerektiğinden, bu öğretimin başlayabileceği bir en alt sınır belirlemek gereklidir. Ancak üst sınırı da dikkate almamız gerekir; öğretim geçmişe değil, geleceğe yönelmelidir.

Bir süre için okullarımızda öğretim konusunda, çocuğun düşünce tarzına uyarlanmış olduğu düşünülen «kompleks» sistemi benimsendi. Bu yöntem, çocuğun önüne kimsenin yardımı olmaksızın başa çıkabildiği problemleri koymakla, yakın gelecekteki gelişme kuşağından yararlanma ve çocuğu henüz yapamadığı şeylere ulaştırma konularında başarısız kaldı. Öğretim, çocuğun güçlü yanlarından çok zayıf yanlarına yönelmekte ve bu yüzden onu okul öncesi gelişme aşamasında kalmaya özendirmekteydi.

Her öğretim konusu için, çocuk bu konuya en açık durumda olduğundan etkisinin en verimli olduğu bir dönem vardır. Montessori ve başka eğitimciler bu döneme **duyarlı dönem** adını vermişlerdir. Aynı terim biyolojide de organizmanın özoluşumu sırasında belli türlerden etkilere karşı özellikle duyarlı olduğu dönemler için kullanılmaktadır. Daha önce ya da daha sonra pek bir etkisi olmayan bir etken, bu dönem boyunca gelişme sürecini köklü biçimde etkileyebilir. Belli bir konuda öğretim için en uygun bir zamanın varlığı, en azından yazılı konuşma gibi karmaşık süreçler için sırf biyolojik etkenlerle açıklanamaz. Araştırmalarımız, daha yüksek işlevlerin bu dönemler boyunca geçirdiği gelişmenin toplumsal ve kültürel doğasını, yani bu gelişmenin yetişkinlerle işbirliğine ve öğretime olan bağımlılığını ortaya çıkar-

mıştır. Ancak Montessori'nin verileri önemini korumaktadır. Örneğin Montessori, yazı yazma çocuğa erken yaşlarda, dört buçuk-beş yaşlarında öğretildiği takdirde, çocuğun bunu bir «yazı patlamasıyla», yazılı konuşmayı eşine birkaç yaş daha büyük çocuklarda hiçbir zaman rastlanmayan ölçüde bol ve imgesel biçimde kullanarak tepki gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu, ilgili işlevlerin henüz tam olgunlaşmamış olduğu bir dönemde öğretimin yapabileceği güçlü etkinin çarpıcı bir örneğini oluşturmaktadır. Bütün öğretim konuları için duyarlı dönemlerin varlığı, bizim incelemelerimizde elde edilen verilerle de tamamen doğrulanmaktadır. Bir bütün olarak okul çağı, ayırdında olmayı ve amaçlı denetimi gerektiren işlemlerle ilgili öğretim için en uygun dönemi oluşturmaktadır; bu işlemlerle ilgili öğretim, daha yüksek psikolojik işlevlerin gelişmesini, bu işlevlerin olgunlaşmakta oldukları bir sırada mümkün olduğu kadar ileri götürmektedir. Aynı şey, okul öğretiminin çocuğu karşı karşıya getirdiği bilimsel kavramların gelişmesi için de geçerlidir.

IV

Zh. I. Shif, bizim öncülüğümüzde, okul çağı boyunca bilimsel ve gündelik kavramların gelişmesini konu alan bir araştırma yaptı [37]. Bu araştırmanın temel amacı, gündelik kavramların gelişmesine ilişkin varsayımımızın doğruluğunu deneysel olarak sınamaktı. Çocuğa bilimsel ya da «sıradan» öğelerden oluşan, yapısal bakımdan birbirine benzer problemler verilmekte ve çocuğun bunlara getirdiği çözümler karşılaştırılmaktaydı. Yapılan deneyler arasında, bir eylemin başlangıcını, sürmesini ve sonunu gösteren bir dizi resme bakarak bir öykü kurmak ve **çünkü** ya da **rağmen** ile bağlanan tümce parçalarını tamamlamak gibi testler de vardı; bu testler klinik tartışmalarla bütünlenmekteydi. Bu test

dizilerinde kullanılan malzeme ikinci ve dördüncü sınıfların sosyal bilgiler derslerinden alınmıştı. İkinci dizi ise «Çocuk sinemaya gitti çünkü ...», «... rağmen kız hâlâ okumasını bilmiyor», «Bisikletten düştü çünkü ...» gibi gündelik yaşamda rastlanan basit durumlar söz konusu edilmekteydi. Bunlara ek olarak çocuğun bilgisinin kapsamını belirlemek ve bu amaçla özel olarak düzenlenmiş dersler sırasında gözlemlerde bulunmak gibi inceleme yöntemlerine de başvurulmaktaydı. İncelediğimiz çocuklar ilkokul öğrencileriydi.

Aşağıdaki tabloda her yaş grubu için ayrı ayrı karşılaştırılmış olan verilerin çözümlenmesi, ders programında gerekli bilgilerin sağlanmış olduğu durumlarda **bilimsel kavramların gelişmesinin kendiliğinden kavramların gelişmesinin önünde gittiğini** göstermiştir.

TÜMCE PARÇALARININ DOĞRU OLARAK TAMAMLANMASI

	İkinci Sınıf	Dördüncü Sınıf*
	(yüzde olarak)	
Çünkü ile biten tümce parçaları		
Bilimsel kavramlar	79.7	81.8
Kendiliğinden kavramlar	59.0	81.8
Rağmen ile bağlanan tümce parçaları		
Bilimsel kavramlar	21.3	79.5
Kendiliğinden kavramlar	16.2	65.5

Bilimsel kavramları içeren problemlere getirilen doğru çözümlerin, gündelik kavramları içeren benzer problemlere getirilen doğru çözümlerden daha çok olması olgusunu

* Rus okul sistemine göre ikinci ve dördüncü sınıftaki öğrenciler ortalama olarak sekiz ve on yaşındadır. - İngilizce baskının yayımcısı.

nasıl açıklamalıyız? Çocuğun çeşitli konularda okulda edindiği bilgilerin kendine yardımcı olduğu ve günlük olaylara ilişkin yeterli deneyiminin bulunmadığı şeklindeki fikri daha en baştan bir tarafa atabiliriz. Piaget'ninkilerde olduğu gibi bizim testlerimizde de, tamamen çocuğun yakınlık duyduğu ve genellikle konuşma sırasında kendiliğinden sözünü ettiği şeyler ve ilişkiler ele alınmaktaydı. Hiç kimse bir çocuğun bisikletler, çocuklar ya da okul hakkında sınıf mücadelesi, sömürü ya da Paris Komününden daha az şey bildiğini ileri süremez. Yakınlık açısından durum, gündelik kavramların lehinedir.

Kavramlarının farkında olmadığı ve bu yüzden önündeki görevin gerektirdiği biçimde ve istediği gibi bu kavramları kullanamadığı için, günlük yaşama ait durumları içeren problemlerin çözümü çocuğa zor geliyor olmalıdır. Sekiz ya da dokuz yaşındaki bir çocuk, **çünkü** sözcüğünü kendiliğinden konuşma içinde doğru olarak kullanır; hiçbir zaman çocuk düşüp ayağını kırdı **çünkü** hastaneye götürüldü demez. Ancak «çünkü» kavramı tamamen bilinçli hale gelinceye kadar deneylerde bu tür şeyler yapmaktadır. Öte yandan sosyal bilgilere ait konularda tümceleri doğru olarak tamamlamaktadır: «SSCB'inde planlı ekonomi olanaklıdır çünkü özel mülkiyet yoktur - bütün toprak, fabrika ve makineler işçilere ve köylülere aittir.» Çocuğun gerekli işlemi bu durumda yapabilmesinin nedeni nedir? Çünkü öğrenciyle ilgilenen öğretmen açıklamış, bilgi vermiş, soru sormuş, düzeltmiş ve öğrenciye açıklatmıştır. Çocuğun kavramları öğretim süreci içinde bir yetişkinle işbirliği halinde oluşmuştur. Çocuk tümceyi tamamlarken, bu kez bağımsız olarak bu işbirliğinin meyvalarından yararlanmaktadır. Yetişkinin göze görünmez biçimde var olan yardımı, çocuğu bu tür problemleri gündelik problemlerden daha erken çözmesini olanaklı kılmaktadır.

Aynı yaş düzeyinde (ikinci sınıf) **rağmen**li tümcelerin ortaya çıkardığı manzara farklıdır: Burada bilimsel kavramlar gündelik kavramlardan ileride değildir. Çocuğun kendiliğinden düşüncesinde karşıtlık ilişkilerinin nedensellik ilişkilerinden daha sonra ortaya çıktığını biliyoruz. O yaştaki bir çocuk, o zamana kadar **çünkü** sözcüğünün kendiliğinden kullanımı üstünde hakimiyet sağlamış olduğu için, bu sözcüğü bilinçli olarak kullanmayı öğrenebilir. **Rağmen** sözcüğü üstünde böyle bir hakimiyeti bulunmadığı için, doğal olarak bu sözcüğü «bilimsel» düşüncesinde de istediği gibi kullanamaz; bu yüzden her iki test dizisinde de başarı yüzdesi aynı ölçüde düşüktür.

Elde ettiğimiz veriler, gündelik kavramları içeren problemlerin çözümünde hızlı bir ilerleme olduğunu göstermektedir: Dördüncü sınıfta **çünkü**lü tümce parçaları hem gündelik hem de bilimsel içerik için eşit oranda doğru olarak tamamlanmaktadır. Bu, bilimsel kavramlar alanında daha yüksek bir düzeyde hakimiyet sağlamanın aynı zamanda kendiliğinden kavramların düzeyini de yükselttiği biçimindeki varsayımımızı doğrulamaktadır. Çocuk kavramaların bir türünde bilinç ve denetim elde etti mi, daha önce oluşturulmuş kavramların tümü buna uygun olarak yeniden kurulmaktadır.

Bilimsel ve kendiliğinden kavramlar arasındaki ilişkinin karşıtlık bağlamı içinde dördüncü sınıfta ortaya çıkarttığı manzara, aynı ilişkinin nedensellik bağlamı içinde ikinci sınıfta ortaya çıkarttığına çok benzemektedir. Bilimsel kavramları içeren problemlerdeki doğru çözümlerin yüzdesi, gündelik kavramları içerenlerdeki yüzdeyi aşmaktadır. Her iki kategorinin dinamikleri aynıysa, gelişmenin bir sonraki aşamasında gündelik kavramların keskin biçimde yükselip sonunda bilimsel kavramlara yetişmesi beklenebilir. «Rağmen»in gelişmesinin bütün süreci, iki yıl sonra başlamak üzere «çünkü» nünkini yenileyecektir.

Elde ettiğimiz verilerin, çocuğun bilimsel ve kendiliğinden kavramlarının -örneğin «sömürü» ve «erkek kardeş» gibi– en baştan itibaren **ters yönlerde geliştikleri** varsayımını doğruladığı kanısındayız: Bunlar, birbirlerinden uzak noktalardan başlayarak harekete geçmekte ve sonunda buluşmaktadırlar. Bu, varsayımımızın kilit noktasını oluşturmaktadır.

Çocuk kendiliğinden kavramlarının bilincine göreli olarak geç varır; bunları sözle tanımlama, istediği gibi kullanma yeteneğine, bu kavramları edinmesinden çok sonra kavuşur. Kavrama sahiptir (yani kavramın belirttiği nesneyi bilmektedir) ama kendi düşünce eyleminin bilincinde değildir. Öte yandan bilimsel bir kavramın gelişmesi ise, genellikle sözlü tanımı ve kendiliğinden olmayan işlemlerde kullanılmasıyla –**başlar.** Bilimsel kavramlar, çocuğun zihnindeki yaşamlarına, kendiliğinden kavramların ancak daha sonraları eriştikleri düzeyden başlarlar.

Bir çocuğun «erkek kardeş» gibi gündelik kavramlarının içi deneyimle doludur. Ancak Piaget'nin deneylerinde olduğu gibi, kendisinden bir erkek kardeşin erkek kardeşi hakkında soyut bir problem çözmesi istendiğinde kafası karışmaktadır. Öte yandan «kölelik», «sömürü» ya da «iç savaş» hakkındaki sorulara doğru yanıtlar vermesine rağmen, bu kavramlar şematiktir ve kişisel deneyimden gelen zengin içerikten yoksundur. Bunların içi, okulda yapılan çalışmalar ve okuma yoluyla giderek doldurulur. Denebilir ki, **çocuğun kendiliğinden kavramlarının gelişmesi yukarıya, bilimsel kavramlarının gelişmesi ise aşağıya,** daha ilksel ve somut bir düzeye **doğru ilerlemektedir.** Bu durum, bu iki tür kavramın ortaya çıkış biçimlerindeki farkın bir sonucudur. Kendiliğinden bir kavramın başlangıcı genellikle geriye doğru, somut bir durumla yüz yüze gelişe kadar izlenebilir, oysa bilimsel bir kavram baştan itibaren nesnesine karşı «aracılı» bir tutumu içerir.

Bilimsel ve kendiliğinden kavramlar ters yönlerde gelişmekle birlikte, bu iki süreç birbiriyle yakından bağlantılıdır. Çocuğun bilimsel bir kavramı soğurabilmesi için, bununla ilgili kendiliğinden bir kavramın gelişmesinin belli bir düzeye ulaşmış olması gerekir. Örneğin, tarihsel kavramlar ancak çocuğun geçmiş hakkındaki gündelik kavramı yeterince farklılaştıktan –kendisinin ve çevresindekilerin yaşamı «geçmişte ve şimdi» biçimindeki ilksel genelleme içine uygun bir şekilde yerleştirildikten– sonra gelişmeye başlayabilir; coğrafi ve toplubilimsel kavramların «burada ve başka yerde» biçimindeki basit şemadan çıkması gerekir. Gündelik bir kavram yavaş yavaş yukarıya doğru ilerlerken, bilimsel kavram ve onun aşağıya doğru hareketi için de bir yol açar. Bir kavramın kendisine vücut ve canlılık veren daha ilkel ve ilksel yönlerinin evrimi için gerekli olan bir dizi yapıyı yaratır. Buna karşılık bilimsel kavramlar da, çocuğun kendiliğinden kavramlarının bilinçlilik ve amaçlı kullanım yönünde yukarıya doğru gelişmesi için gerekli yapıları sağlarlar. Bilimsel kavramlar kendiliğinden kavramlar aracılığıyla aşağıya doğru, kendiliğinden kavramlar da bilimsel kavramlar aracılığıyla yukarıya doğru büyürler.

Bilimsel kavramların çocuğun zihinsel gelişmesi üstündeki etkisi, baştan itibaren bilinçli ve amaçlı bir süreç olan yabancı dil öğrenmenin etkisine benzer. İnsan kendi ana dilinde konuşmanın ilkel yönlerini daha karmaşık olanlardan daha önce öğrenir. Daha karmaşık olanlar, bir ölçüde sesbilim, dilbilgisi ve sözdizim biçimlerinin farkında olmayı gerektirirler. Oysa yabancı bir dil öğrenirken daha yüksek biçimler, kendiliğinden ve akıcı konuşmadan daha önce gelişir. Stern'de olduğu gibi, işaret ile anlam arasındaki ilişkinin tam olarak kavranmasını dilsel gelişmenin ilk başlangıcına yerleştiren anlıkçı dil kuramları, yabancı bir dilin söz konusu olduğu durumlarda bir doğruluk payı taşımaktadır. Çocu-

ğun yabancı bir dildeki güçlü yanları, onun kendi ana dilindeki zayıf yanlarını oluşturur ve bunun tersi de doğrudur. Çocuk kendi dilinde isimlerin ve fiillerin çekimini doğru olarak yapar ama bunun farkında değildir. Kullandığı ismin cinsini, halini ya da kullandığı fiilin kipini söyleyemez. Yabancı bir dilde ise, eril ve dişil cinsleri ayırt edebilir ve baştan itibaren dilbilgisi biçimlerinin bilincindedir.

Sesbilim açısından da aynı şey doğrudur. Kendi ana dilinde hata yapmadan heceleyebilen çocuk, telaffuz ettiği seslerin bilincinde değildir ve bir sözcüğün hangi harflerden oluştuğunu öğrenirken, sözcüğü onu oluşturan seslere ayırmada çok zorluk çeker. Yabancı bir dilde ise bunu kolaylıkla yapar ve yazılı dil, konuşmanın gerisinde kalmaz. Çocuğun üstünde hakimiyet sağlamakta asıl zorluk çektiği şey telaffuzdur, «kendiliğinden sesbilim»dir. Çocuk, dilbilgisi yapıları üstünde çabuk ve güvenli bir hakimiyet sağladığı akıcı, kendiliğinden konuşmaya, ancak uzun ve zahmetli bir çalışmanın sonunda, bu çalışmayı taçlandıran bir başarı olarak ulaşır.

Yabancı bir dil öğrenmede başarı kazanma, ana dilde belli bir olgunluk düzeyine erişmiş olmaya bağlıdır. Çocuk, kendi dilinde daha önce edinmiş olduğu anlamlar sistemini yeni dile aktarabilir. Bunun tersi de doğrudur - yabancı bir dil, ana dildeki daha yüksek biçimler üstünde hakimiyet sağlamayı kolaylaştırır. Çocuk, kendi dilini benzer birçok sistemden bir tanesi olarak görmeyi, bu dilin görüngülerini daha genel kategoriler altında değerlendirmeyi öğrenir ve bu durum yaptığı dilsel işlemlerin farkına varmasına yol açar. Goethe, haklı olarak «Yabancı dil bilmeyen biri, kendi dilini de gerektiği gibi bilmez» demişti.

Ana dil ve yabancı dil arasındaki etkileşim ile bilimsel ve kendiliğinden kavramlar arasındaki etkileşim arasında bir benzerliğin var olması gereği şaşırtıcı değildir; çünkü her iki

süreç de, gelişmekte olan sözlü düşüncenin kapsamına girer. Ancak bunların arasında esaslı farklar da vardır. Dikkat, yabancı dil öğrenirken, sözlü düşüncenin dışsal, sesçil ve fiziksel yönleri üstünde, bilimsel kavramların gelişmesinde ise anlamsal yönü üstünde toplanmaktadır. Bu iki gelişme süreci, benzer olmakla birlikte ayrı yollar izler.

Bununla birlikte, her ikisinin de yapısal bakımdan daha öncekilere benzeyen yeni sistemlerin nasıl oluşturulduğu sorusuna getirdikleri yanıt aynıdır: **Yazılı** konuşma, **yabancı** dil, genel olarak **sözlü** düşünce. Çalışmalarımızda elde ettiğimiz deneysel kanıtlar, düzlem değiştirme (ya da konum değiştirme) kuramını çürütmektedir. Bu kurama göre, bir önceki aşamanın geçirdiği süreç, daha alt düzlemde üstesinden gelinmiş olan güçlüklerin yeniden ortaya çıkması da dahil olmak üzere bir sonraki aşamada yinelenmektedir. Elde ettiğimiz tüm kanıtlar, benzer sistemlerin üst ve alt düzeylerde birbirine karşıt yönlerde geliştiği ve bunların birbirlerini etkileyip birbirlerinin güçlü yanlarından yararlandığı biçimindeki varsayımı desteklemektedir.

Şimdi çözümlememizin odak noktasını oluşturan, bir sistem içindeki kavramların karşılıklı ilişkisi sorununa dönebiliriz.

Kavramlar çocuğun kafasında aralarında hiçbir bağ bulunmayan bezelye taneleri gibi durmazlar. Eğer böyle olsaydı, o zaman ne düşüncelerin eşgüdümünü gerektiren herhangi bir anlıksal işlem, ne de dünya hakkında herhangi bir genel kavrayış olanaklı olurdu. Dahası, ayrı ayrı kavramların tek başlarına var olmaları da olanaksızdır; bunlar doğaları gereği bir sistemi gerektirirler.

Çocuğun her yaş düzeyindeki kavramlarının incelenmesi, bunların anlamlı biçimde sıralanmasında esas alınması gereken temel psikolojik değişkenin genellik derecesi (bitki, çiçek, gül) olduğunu göstermektedir. Eğer her kavram bir

genelleme ise, o zaman kavramlar arasındaki ilişki de bir genellik ilişkisidir. Bu ilişkinin mantıksal yönü, türeyişsel ve psikolojik yönlerine göre çok daha fazla incelenmiştir. İncelememiz bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Çocuğun gerçek kavramlarının genellik derecesini, deneysel kavram oluşturmada ulaştığı evre ve aşamalarla –sinkretizm, karmaşa, önkavram ve kavram' karşılaştırdık. Amacımız, bu evrelere özgü genelleme yapısıyla kavramların genellik derecesi arasında belirli bir ilişkinin bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmaktı.

Farklı genellik derecesindeki kavramlar, aynı genelleme yapısı içinde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, hem «çiçek» hem de «gül» fikri, karmaşalarla düşünme aşamasında birlikte var olabilir. Benzer biçimde, aynı genellik derecesindeki kavramlar farklı genelleme yapıları içinde de ortaya çıkabilir; örneğin «çiçek», hem karmaşa hem de kavramsal düşünme aşamasında tüm çiçekleri kapsayabilir. Tam bir karşılıklılık ilişkisi bulunmamakla birlikte, her evreye ya da genelleme yapısına özgül bir genellik düzeyinin, üst ve alt düzeydeki kavramlar arasında özgül bir ilişkinin, somut ile soyutun tipik bir bileşiminin karşılık geldiğini ortaya çıkardık. **Çiçek** teriminin genellik düzeyi, karmaşa ve kavram aşamalarında aynı olabilir; ancak bu aynılık, yalnızca terimin belirttiği nesnelere ilişkindir. Yoksa burada eşit genellik düzeyinden bu terimin kullanılmasında söz konusu olan tüm psikolojik süreçlerin özdeş olduğu sonucu çıkmaz. Dolayısıyla karmaşalarla düşünme aşamasında, «çiçek«in «gül»le olan ilişkisi onun üstünde yer alma biçiminde değildir: Görece daha geniş ve daha dar kavramlar aynı düzlemde birarada bulunmaktadır.

Yaptığımız deneylerde dilsiz bir çocuk **masa, iskemle, şifoniyer, kanepe, raf** gibi sözcükleri fazla zorluk çekmeden öğrendi. Ama **mobilya** terimi kendisine çok zor gel-

di ve bu terimi kavrayamadı. Yine **gömlek, şapka palto, pantolan** gibi sözcükleri öğrenmeyi başaran aynı çocuk, bu sözcük dizisinin düzeyini aşıp **giysi** sözcüğünü kavramayı başaramadı. Çocuğun, belli bir gelişme düzeyinde, bir sözcük anlamından diğerine «dikey olarak» geçme, yani bunlar arasındaki genellik ilişkilerini kavrama yeteneğinden yoksun bulunduğunu gördük. Çocuğun tüm kavramları aynı düzeyde bulunmakta, doğrudan nesneleri belirtmekte ve birbirlerinden, nesnelerin kendilerinin birbirlerinden ayrıldığı sınırlarla ayrılmaktadır: Sözlü düşünce, algısal, nesnelerce belirlenmiş düşüncenin bağımlı bir bileşeninden başka bir şey değildir. Dolayısıyla bu aşama, sözcük anlamının gelişmesinde başlarda yer alan ve sinkretizm-öncesi bir aşama olarak ele alınmalıdır. «Mobilya» ya da «giysi» gibi genelleştirilmiş ilk kavramın ortaya çıkışı, ilerleme açısından anlamlı ilk sözcüğün ortaya çıkışı kadar önemli bir belirtidir.

Sözcük anlamlarının gelişmesindeki daha yüksek düzeylerde, kavramların eşdeğerliği yasası egemendir; bu yasaya göre, herhangi bir kavram başka kavramlar aracılığıyla sayısız biçimde formüle edilebilir. Bu yasanın temelini oluşturan şemayı, tam anlamıyla olmasa da amacımız açısından yeterince uygun bir benzetmeyle açıklayacağız.

Kavramların tümünü bir kürenin yüzeyi üstünde dağılmış olarak düşünürsek, her kavramın konumu, coğrafyadaki boylam ve enleme karşılık gelen bir koordinat sistemi aracılığıyla tanımlabilir. Bu koordinatlardan biri, bir kavramın, son derece genelleştirilmiş soyut kavramlaştırma ve nesnelerin doğrudan duyumsal olarak kavranışı diye ifade edebileceğimiz iki aşırı uç arasındaki konumunu, yani somutluk ve soyutluk derecesini gösterecektir. İkinci koordinat ise, kavramın nesnel olarak neyi belirtiğini, ait olduğu gerçeklik içindeki yerini simgeleyecektir. Gerçekliğin farklı alanlarına ait olup da soyutluk dereceleri benzer olan iki kavramı –ör-

neğin bitkiler ve hayvanlar– enlemleri farklı, boylamları aynı iki nokta gibi düşünebiliriz. Coğrafi benzetme, birçok ayrıntıda geçersiz hale gelmektedir: Örneğin görece daha genel kavramlar, kapsam bakımından bir noktayla değil de bir doğruyla gösterilmesi gereken daha geniş bir alana aittir. Yine de bu benzetme, her kavramın, uygun biçimde karakterize edilebilmesi için, –biri nesnel içeriği, diğeri de düşüncenin bu içeriği kavrama eylemlerini simgeleyen– iki sürekli ortam içine yerleştirilmesi gerektiği fikrini ifade etmeye yaramaktadır. Bunların kesişimi, söz konusu kavramın diğer kavramlarla –eş, üst ve alt düzeydeki kavramlarla olan tüm ilişkilerini belirlemektedir. Bir kavramın tüm kavramlar sistemi içindeki bu konumuna, onun genellik derecesi denebilir.

Eşdeğerlik yasasının temelini oluşturan kavramların çok yönlü ve karşılıklı ilişkileri, bunların genellik dereceleri tarafından belirlenmektedir. İki uç örnek alalım: Çocuğun genellik derecesi bakımından aralarında hiçbir fark bulunmayan ilk (sinkretizm-öncesi) sözcükleri ve aritmetik dersinde geliştirilen sayısal kavramlar. Birinci durumda her kavramın ancak kendisi aracılığıyla ifade edilebileceği, başka kavramlar aracılığıyla ifade edilmesine hiçbir zaman olanak bulunmadığı açıktır. İkinci durumda ise, sayıların sonsuzluğu dolayısıyla ve bir sayı kavramı aynı zamanda bu sayıyla bütün diğer sayılar arasındaki ilişkileri de içerdiği için, herhangi bir sayı, sayısız biçimde ifade edilebilir. Örneğin «bir», «1000 eksi 999» ya da genel olarak ardışık iki sayının farkı ya da herhangi bir sayının kendisine bölümü biçiminde ifade edilebileceği gibi, bunların dışında pek çok değişik biçimde de ifade edilebilir. Bu, kavramların eşdeğerliğinin katıksız bir örneğidir. Eşdeğerliğin kavramlar arasındaki genellik ilişkilerine bağımlılığı ve bu ilişkilerin her bir genelleme yapısı açısından özgüllüğü ölçüsünde, genelleme yapı-

sı, kendi alanı içinde oluşması olanaklı kavramların eşdeğerliğini belirler.

Genellik derecesi, kavramların eşdeğerliğini belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda belli bir kavramla yapılması olanaklı olan tüm anlıksal işlemleri de belirler. Tüm anlıksal işlemler –karşılaştırmalar, yargılar, sonuç çıkarmalar– özetlediğimiz koordinat ağı içinde belli bir hareketi gerektirir. Genelleme yapısındaki gelişmenin doğurduğu değişmeler, aynı zamanda bu işlemlerde de değişmeye yol açar. Örneğin, kavramların genellik ve eşdeğerliği açısından daha yüksek düzeylere eriştiği zaman, çocuğun, düşünceleri sözcüklerden bağımsız olarak anımsaması da daha kolaylaşır. Küçük bir çocuğun, kendisine bir anlamın iletilmesi için kullanılmış olan sözcükleri tam olarak yeniden üretmesi gerekir. Oysa bir okul çocuğu görece karmaşık bir anlamı kendi sözcükleriyle dile getirebilir; dolayısıyla anlıksal özgürlüğü artar. Kavramsal düşünmede hastalık sonucu ortaya çıkan bozukluklarda kavramların genellik ölçüsü çarpıklaşır; soyut ile somut arasındaki denge alt üst olur ve diğer kavramlarla olan ilişkiler kararsızlaşır. Hem nesnenin hem de nesnenin kavramla olan ilişkisinin kavranmasına yarayan zihinsel eylem, bütünlüğünü yitirir ve düşünce, süreksiz ve gelişigüzel bir biçimde mantıksız doğrultularda ilerlemeye başlar.

Çocuğun gerçek kavramlarını incelemekteki amaçlarımızdan biri, bunların genelleme yapısı hakkında güvenilir göstergeler bulmaktı. Yapay kavramlar hakkındaki deneysel çalışmamızın ortaya çıkarttığı türeyiş şeması, ancak bu göstergelerin yardımıyla çocuğun gelişmekte olan gerçek kavramlarına yararlı bir biçimde uygulanabilirdi. Sonunda böyle bir göstergeyi, farklı gelişme düzeylerinde sinkretik oluşumlardan gerçek anlamda kavramlara kadar uzanan bir çeşitlilik gösteren kavramın genellik derecesinde bulduk. Çocuğun gerçek kavramlarının çözümlenmesi de, kavramların

çeşitli düzeylerde, nesne ve sözcük anlamıyla olan ilişkileri ve olanaklı kıldıkları anlıksal işlemler bakımından nasıl farklılık gösterdiklerini belirlememizde yardımcı oldu.

Gerçek kavramların araştırılması, bunun da ötesinde, genellemenin gelişmesindeki her yeni aşamanın bir önceki düzeyin genellemeleri üstünde kurulduğunu açıklığa kavuşturarak deneysel çalışmamızı tamamlayıcı bir rol oynadı. Daha önceki aşamalardaki anlıksal etkinliğin ürünleri yitirilmemektedir. Ardışık aşamalar arasındaki iç bağın deneylerimizde ortaya çıkartılması olanaksızdı; çünkü denek, her yanlış çözümden sonra oluşturmuş olduğu genellemeleri bir kenara bırakıp işe yeniden başlamak zorundaydı. Ayrıca deneyde kullanılan nesnelerin doğası da, bunların sıradüzensel olarak kavramlaştırılmasına uygun değildi.

Gerçek yaşamdaki kavramların incelenmesi bu boşlukları doldurmuştur. Okul öncesi çocuğun (karmaşa yapısına sahip olan) fikirlerinin, tek tek nesnelerin imgelerinin gruplanmasından değil, daha önceki bir aşamada egemen olan genellemelerin geliştirilmesinden doğduğunu saptadık. Daha yüksek bir düzeyde, aritmetik ve cebirsel kavramların gelişmesinde eski ve yeni oluşumlar arasında benzer bir ilişkinin bulunduğunu belirledik. Önkavramlardan (okul çocuğunun aritmetik kavramları genellikle bu niteliktedir) ergenlerin cebirsel kavramları gibi gerçek anlamda kavramlara geçiş, daha önceki düzeyin genellemelerini genelleyerek gerçekleşmektedir. Daha önceki aşamada nesnelerin belirli yönleri soyutlanarak sayı fikri halinde genelleştirilmiştir. Cebirsel kavramlar ise artık nesnelerin değil, sayıların belirli yönlerinin soyutlanma ve genelleştirilmesini simgelemekte ve dolayısıyla yeni bir ilerlemeyi –düşüncenin yeni ve daha yüksek bir düzlemini– temsil etmektedirler.

Yeni ve daha yüksek düzeydeki kavramlar, daha alt düzeydekilerin anlamını dönüşüme uğratır. Cebirsel kavram-

lara hakim olan ergen, aritmetik kavramları daha geniş bir perspektifle gördüğü üstün bir noktaya erişmiş olur. Bu durumu, özellikle, ondalık sistemden diğer sayı sistemlerine geçişle ilgili deneylerimizde açıkça gördük. Çocuk, ne olduğunun bilincine varmaksızın ondalık sistemi kullandığı sürece, sisteme hakim değildir, tersine onun tarafından sınırlanmaktadır. Ne zaman bu sistemi daha genel olan belli bir tabana göre sayı sistemi kavramının özel bir hali olarak görmeye başlarsa, o zaman bu ya da başka herhangi bir sayı sistemini de bilerek kullanabilmeye başlar. Bu yeni bilinç düzeyinin ölçütü, istendiği zaman bir sistemden diğerine geçme (örneğin ondalık sistemden tabanı beş olan sisteme «çevirme») yeteneğidir; çünkü bu, genel bir sayı sistemi kavramının varlığını gösterir. Bir anlam düzeyinden bir sonrakine geçişin diğer örneklerinde olduğu gibi bu durumda da, çocuk, daha önceki kavramlarının tümünü ayrı ayrı yeniden kurmak zorunda değildir. Zaten bu, başarılamayacak kadar güç bir iş olurdu. Yeni bir yapı bir kez –genellikle okulda yeni edinilmiş kavramlar aracılığıyla– çocuğun düşünce sisteminin bir parçası haline geldimi, bu yapı, eski kavramlar daha yüksek türden anlıksal işlemlerin içine çekildikçe giderek bunları da kapsar.

Çocukların gerçek yaşamdaki kavramları konusunda yaptığımız araştırma, düşünce kuramındaki önemli başka bir soruna da yeni bir ışık tutmaktadır. Wuerzburg okulu, güdümlü düşünce sürecini belirleyen şeyin çağrışımsal bağlar olmadığını göstermiş, ama bu süreci gerçekten belirleyen özgül etkenleri açıklığa kavuşturma konusunda pek az şey yapmıştı. Gestalt psikolojisi, çağrışımın yerine yapı ilkesini koymuş, ama gerçek anlamda düşünceyi, algı, bellek ve yapısal yasalara bağımlı olan tüm diğer işlevlerden ayırt etmede başarısız kalmış, tüm işlevleri tek bir düzeye indirgemekle çağrışım kuramının örüntüsünü yinelemişti. Araştırmaları-

mız, daha yüksek bir düzeydeki düşünceye egemen olan şeyin –içinde algı ve belleğin bulunmadığı bir ilişkiler sistemi olan– kavramlar arasındaki genellik ilişkileri olduğunu göstermekle bu örüntüyü aşmamızı sağlamıştır. Wertheimer, üretken düşünmenin, sorunu ilk olarak içinde kavrandığı yapıdan bütünüyle farklı bir bağlam ya da yapıya aktarmaya bağlı olduğunu göstermiştir. Ancak bir düşünce konusunu A yapısından B yapısına aktarmak için, verili yapısal bağların aşılması gereklidir ve incelemelerimize göre bu, daha yüksek bir genellik düzlemine, hem A'yı hem B'yi içeren ve bunlara egemen olan bir kavrama geçişi gerektirmektedir.

Kendiliğinden kavramları bilimsel kavramlardan ayıran başlıca psikolojik farkın **bir sistemin yokluğu** olduğunu şimdi verilerin sağladığı sağlam bir temel üstünde yeniden ileri sürebiliriz. Çocuk düşüncesinin Piaget tarafından betimlenen (sinkretizm, yanyana sıralama, çelişmelere duyarsızlık gibi) özelliklerinin tümünün –genellik ilişkilerinin gelişmemişliğinin bir sonucu olarak– çocuğun kendiliğinden kavramlarında bir sistemin bulunmamasından kaynaklandığı gösterilebilir. Örneğin bir çelişmenin kendisini rahatsız etmesi için çocuğun çelişmeli önermeleri genel bir ilkenin ışığında, yani bir sistemin içinde ele alması gerekirdi. Ama Piaget'nin deneylerindeki bir çocuk, bir nesnenin küçük olduğu için suda eridiğini, bir diğerinin ise büyük olduğu için eridiğini söylerken, yalnızca olgular hakkında algıların mantığını izleyen görgül önermelerde bulunmaktadır. Yoksa aklında «Küçüklük erimeye yol açar» türünden bir genelleme yoktur ve dolayısıyla bu iki önerme kendisine çelişmeli gelmemektedir. İşte, çocuk düşüncesinin sahip olduğu özelliklere yol açan şey de doğrudan deneyimle arada bir uzaklığın bulunmamasıdır –yoksa düşlerin mantığı ile gerçeklik arasında bir uzlaşma olarak görülen sinkretizm değil. Bu yüzden bu özelliklere, çocuğun, en baştan itibaren genellik iliş-

kilerini, yani bir sistemin bazı ilkel öğelerini içlerinde barındıran bilimsel kavramlarında rastlanmaz. Bilimsel kavramların biçimsel öğretisi, çocuğun kendiliğinden kavramlarının yapısını giderek dönüşüme uğratır ve bunların bir sistem halinde düzenlenmesinde yardımcı olur: Bu da, çocuğun daha yüksek gelişme düzeylerine erişmesini kolaylaştırır.

Piaget ile anlaşmazlığımız tek ama önemli bir noktada toplanmaktadır. Piaget, gelişme ve öğretimin apayrı ve karşılaştırılamaz süreçler olduğunu, öğretimin işlevinin yalnızca çocuğa, kendi yöntemleriyle çatışan ve sonunda onların yerini alacak olan yetişkinlerin düşünce yöntemlerini vermekten ibaret olduğunu varsaymaktadır. Çocuk düşüncesini Piaget'nin yaptığı gibi öğretimin etkisini dikkate almaksızın incelemek, değişmenin çok önemli bir kaynağını işin dışında tutmakta ve araştırıcıyı, her yaş düzeyinde gelişme ile öğretim arasındaki etkileşimin ne olduğu sorusunu ortaya atmaktan alıkoymaktadır. Bizim kendi yaklaşımımızın odak noktasını bu etkileşim oluşturmaktadır. Kendiliğinden ve bilimsel kavramlar arasında çok sayıda karmaşık iç bağın varlığını saptamış olduğumuz için, ileride yapılacak karşılaştırmalı araştırmaların bunlar arasındaki karşılıklı bağımlılığa daha fazla açıklık getireceğini umuyor ve gelişme ve öğretim konusundaki incelemenin daha küçük yaş gruplarını da kapsayacak biçimde genişletilmesini bekliyoruz. Esasen öğretim okulda başlamaz. İleride bir araştırıcının, nasıl çocuğun bilimsel kavramları okul öğretiminin bir ürünü ise, kendiliğinden kavramlarının da okul öncesi öğretimin bir ürünü olduğunu ortaya çıkarması pekala olanaklıdır.

V

Bilimsel ve gündelik kavramlar konusunda yaptığımız karşılaştırmalı inceleme, kuramsal sonuçların yanısıra bazı

önemli yöntembilimsel sonuçlara da yol açmıştır. Bu incelemede kullanmak üzere oluşturduğumuz yöntemler, deneysel kavramların araştırılmasıyla gerçek yaşamdaki kavramların araştırılması arasındaki boşluğu dolduracak bir köprü kurmamıza olanak sağlamıştır. Şematik ve ilkel biçimde de olsa sosyal bilgiler okuyan okul çocuğunun zihinsel süreçleri hakkında topladığımız bilgiler, bu konunun öğretiminde gerçekleştirilebilecek bazı düzeltmeler konusunda bir fikir vermiştir.

Geriye baktığımızda, yeni bir alana ilk kez girerken belki de kaçınılmaz olan bazı eksikliklerimizin ve bazı yöntemsel yetersizliklerimizin bulunduğunu görüyoruz. Okul çocuğunun gündelik kavramlarının doğasını, deneysel olarak ve ayrıntılı biçimde incelemedik. Bu, okul çağı boyunca gerçekleşen psikolojik gelişme sürecinin bütününü betimlemek için gerekli verilerden yoksun kalmamıza neden olmakta, dolayısıyla Piaget'nin temel savlarına yönelttiğimiz eleştiri, güvenilir ve sistemli biçimde elde edilmiş olgularla yeterince desteklenmemektedir.

Bilimsel kavramların incelenmesi, tek bir kategoride –sosyal bilgiler kavramları kategorisinde– yürütülmüştür ve inceleme için seçilmiş olan kavramlar da konunun mantığında var olan herhangi bir sistemi oluşturur ya da çağrıştırır nitelikte değildir. Kendiliğinden kavramlarla karşılaştırma içinde bilimsel kavramların gelişmesi hakkında birçok şey öğrenmiş olmamıza karşın, toplumbilimsel kavramların gelişmesine özgü kurallılıklar konusunda az şey öğrendik. İleride yapılacak incelemeler, okul öğretiminin çeşitli alanlarından kavramları kapsamalı ve her kavram takımı, deneyimin benzer bir alanından alınmış gündelik kavramlardan oluşan bir takımla eşleştirilmelidir.

Son olarak daha önce söylediklerimizden daha az önemli olmayan bir noktaya değinmek istiyoruz. İncelediği-

miz kavramsal yapılar yeterince farklılaşmış değildi. Örneğin **çünkü** ile biten tümce parçalarını kullanırken, Piaget'nin kendi çalışmalarında yaptığı gibi nedensel ilişkilerin çeşitli türleri (görgül, psikolojik, mantıksal) arasında bir ayrım gözetmedik. Bunu yapmış olsaydık, farklı yaşlardaki okul çocuklarının testlerdeki başarı durumları arasında da daha ince bir ayrım yapabilirdik.

Bu eksikliklerin belirlenmesi ileride yapılacak araştırmaların izleyeceği yolun çizilmesi açısından yararlıdır. Sunduğumuz bu çalışma, çocuk düşüncesi psikolojisinde yeni ve son derece ümit verici bir alanın araştırılmasında atılmış ilk ve çok mütevazi bir adımdan ibarettir.

DÜŞÜNCE VE SÖZCÜK

Söylemek istediğim sözcüğü unuttum ve düşüncem biçiminden soyunmuş olarak gölgeler ülkesine geri dönüyor.*

Çalışmamıza, soygelişim ve özoluşumun ilk aşamalarında düşünce ile konuşma arasında var olan ilişkiyi ortaya çıkarma girişimiyle başladık. Düşüncenin ve sözcüğün türeyişsel kökleri arasında özgül nitelikte herhangi bir karşılıklı bağımlılığın bulunmadığını gördük. Aramakta olduğumuz içsel ilişkinin, insan bilincinin tarihsel gelişmesinin bir önkoşulu olmayıp bir ürünü olduğu ortaya çıktı.

Hayvanlarda ve hatta konuşmaları sesbilimsel açıdan insan konuşması gibi ve anlıkları insanınkine yakın olan insansı maymunlarda bile konuşma ile düşünme arasında karşılıklı bir ilişki yoktur. Kuşkusuz çocuğun gelişmesinde de, düşüncede dil-öncesi bir dönem, konuşmada ise anlık-öncesi bir dönem bulunmaktadır. Düşünce ile sözcüğü en baştan itibaren birbirlerine bağlayan bağ yoktur.

* O. Mandelstam'ın bir şiirinden.

Bağlantı, düşünce ve konuşmanın evrim süreci içinde ortaya çıkar, değişime uğrar ve gelişir.

Ancak düşünce ve konuşmayı, zaman zaman birbirine koşut, zaman zaman ise belli noktalarda kesişerek ilerleyen ve birbirlerini mekanik biçimde etkileyen ilişkisiz iki süreç olarak görmek de yanlış olur. Baştan itibaren bir bağın bulunmaması, bunların arasında bir bağlantının ancak mekanik biçimde kurulabileceği anlamına gelmez. Daha önce yapılmış olan araştırmaların çoğunun sonuçsuz kalması, büyük ölçüde düşünce ve sözcüğün yalıtılmış ve bağımsız öğeler, sözlü düşüncenin de bunların dışsal birleşiminin bir ürünü olduğu varsayımından kaynaklanmaktaydı.

Bu kavrayışa dayandırılan çözümleme yöntemi başarısızlığa mahkumdu. Bu yöntem, sözlü düşüncenin özelliklerini, sözlü düşünceyi ayrı ayrı ele alındıklarında her ikisi de bütünün özelliklerine sahip olmayan bileşenlerine, yani düşünce ve sözcüğe ayırarak açıklamağa çalışıyorlardı. Bu yöntemle somut sorunların çözümüne yarayacak bir çözümleme elde edilemez. Daha çok genelleme yapılabilir. Bunu, suyun hidrojen ve oksijene ayrılarak çözümlenmesiyle karşılaştırmıştık. Böyle bir çözümlemeyle ancak, Pasifik Okyanusundan bir yağmur damlasına kadar, doğada var olan suyun tümünü kapsayacak bulgular elde edebiliriz. Benzer biçimde, sözlü düşüncenin anlıksal süreçler ve konuşma işlevlerinden oluştuğu şeklindeki önerme, sözlü düşüncenin ve ortaya çıkış biçimlerinin tümünü kapsar ve sözlü düşünceyi araştıranların karşılaştığı özgül sorunların hiçbirini açıklamaz.

Biz, yeni bir yaklaşımla, öğelere ayrıştırarak çözümleme yerine, her biri bütünün tüm özelliklerini basit biçimde koruyan **birim**lere ayrıştırarak çözümlemeyi denedik. Sözlü düşüncede bu birimi **sözcük anlamı**nın oluşturduğunu saptadık.

Bir sözcüğün anlamı, düşünce ile dilin o kadar içiçe

bir karışımını simgelemektedir ki, bunun konuşmaya mı yoksa düşünceye mi ait bir görüngü olduğunu söylemek güçtür. Anlamsız bir sözcük, boş bir sesten ibarettir; dolayısıyla anlam, «sözcük»ün bir ölçütü, vazgeçilmez bir bileşenidir. O zaman konuşmaya ait bir görüngü olarak görülebilir. Ama psikoloji açısından her sözcüğün anlamı bir genelleme ya da bir kavramdır. Genellemeler ve kavramlar da yadsınamaz biçimde düşünce eylemleri olduklarına göre, anlamı düşünceye ait bir görüngü olarak ele alabiliriz. Ancak buradan anlamın biçimsel olarak ruhsal yaşamın iki farklı alanına ait olduğu sonucu çıkmaz. Sözcük anlamı, düşünce konuşmada cisimlendiği ölçüde düşüncenin; konuşma düşünceyle bağlantılı olduğu ve onun tarafından aydınlatıldığı ölçüde de konuşmanın bir görüngesidir. Sözlü düşünceye ya da anlamlı konuşmaya –sözcük ve düşüncenin bir bileşimine– ait bir görüngüdür.

Deneysel araştırmalarımız bu temel savı bütünüyle doğrulamaktadır. Bu araştırmalar, sözlü düşüncenin gelişmesinin somut biçimde incelenmesini olanaklı kılanın, sözcük anlamının çözümleme birimi olarak kullanılması olduğunu göstermekle kalmamış, aynı zamanda bizi, doğrudan doğruya birincisinden çıkan ve çalışmamızın başlıca sonucu olarak gördüğümüz yeni bir sava, sözcük anlamlarının geliştiği savına ulaştırmıştır. Sözcük anlamlarının değişmezliği varsayımı, yerini bu kavrayışa bırakmak zorundadır.

Eski psikoloji okullarına göre, sözcük ile anlam arasındaki bağ, belli bir ses ve belli bir nesnenin eş anlı algılanmasının yinelenmesiyle kurulan çağrışımsal bir bağdır. Bir arkadaşın paltosunun bize o arkadaşı ya da bir evin o evde oturanları anımsatması gibi, bir sözcük de içeriğini anımsatır. Sözcük ile anlam arasındaki çağrışım güçlenebilir ya da zayıflayabilir, benzer türden başka nesnelerle bağlantı kurularak zenginleştirilebilir, kapsamı genişleyebilir ya da dara-

labilir; yani çağrışım niceliksel ve dışsal değişikliklere uğrayabilir, ama psikolojik doğasının değişmesi olanaksızdır. Bunun olabilmesi için çağrışımın çağrışım olmaktan çıkması gerekirdi. Bu görüşe göre sözcük anlamlarındaki herhangi bir gelişme açıklanamaz ve olanaksızdır. Bu çıkarsama hem dilbilimin, hem de psikolojinin önünde bir engel oluşturmuştur. Anlambilim, çağrışım kuramına bağlanmış ve sözcük anlamını bir sözcüğün sesi ile içeriği arasındaki bir çağrışım olarak ele almakta diretmiştir. En somutundan en soyutuna kadar tüm sözcükler, anlam açısından aynı tarzda oluşturuluyormuş ve özel olarak konuşmaya özgü hiçbir şey içermiyormuş gibi görülmekteydi; buna göre, tıpkı herhangi bir nesnenin başka bir nesneyi anımsatması gibi bir sözcük de bize anlamını düşündürüyordu. Anlambilimin, daha büyük boyutlara sahip olan sözcük anlamlarının gelişmesine ilişkin sorunu ortaya bile atmamış olması pek şaşırtıcı değildir. Gelişme, tek tek sözcükler ile tek tek nesneler arasındaki çağrışımsal bağlarda görülen değişmelere indirgenmişti: Nasıl sahip değiştiren bir palto bize önce eski daha sonra da yeni sahibini anımsatırsa, başlangıçta bir nesneyi belirten bir sözcük de daha sonra başka bir nesneyle eşleştirilebilir. Dilbilim, dilin tarihsel evrimi içerisinde anlamın bizzat yapısının ve psikolojik doğasının da değiştiğini kavrayamamıştır. Sözlü düşünce, ilkel genellemelerden başlayarak en soyut kavramlara kadar yükselir. Değişen yalnızca bir sözcüğün içeriği değildir, aynı zamanda gerçekliğin genelleştirilme ve bir sözcükte yansıtılma biçimidir.

Çağrışım kuramı, sözcük anlamlarının çocuklukta geçirdiği gelişmeyi açıklamada da aynı derecede yetersiz kalmaktadır. Burada da yalnızca sözcük ve anlamı birleştiren bağlardaki bütünüyle dışsal ve niceliksel olan değişmelere, bunların zenginleşmesi ve güçlenmesine bir açıklama getirebilmekte, çocuklarda dilin gelişmesinde görülebilecek ve de

* Augustine ve Descartes'in bilim öncesi kavramlarına dönüş

görülmekte olan temel yapısal ve psikolojik değişmeleri ise açıklayamamaktadır.

Gariptir ki, genel olarak çağrışımcılığın bir süre için terk edilmiş olması, sözcük ve anlama getirilen yorumu etkilemiş gözükmemektedir. Temel amacı düşünmeyi yalnızca bir etkinliğine indirgemenin olanaksızlığını kanıtlamak ve düşüncenin akışını yöneten özgül yasaların bulunduğunu göstermek olan Wuerzburg okulu, sözcük ve anlama ilişkin çağrışım kuramını yeniden gözden geçirmediği gibi, böyle bir şeye gereksinme bile duymamıştır. Düşünceyi, duyum ve imgelemenin zincirlerinden ve çağrışım yasalarından kurtarmak katıksız ruhsal bir eylem durumuna getirmiştir. Böyle yapmakla St. Augustine ve Descartes'ın bilim öncesi kavramlarına geri dönmüş ve sonunda uç noktada bir öznel idealizme varmıştır. Düşünce psikolojisi Plato'nun iddialarına doğru ilerlemekteydi ve konuşma, çağrışımın insafına terk edilmiştir. Wuerzburg okulunun çalışmalarından sonra bile bir sözcük ile anlamı arasındaki bağlantı hala basit bir çağrışımsal bağ olarak ele alınmaktaydı. Sözcük, düşüncenin dışsal eşleniği olarak ve düşüncenin içsel yaşamı üstünde hiçbir etkisi bulunmayan bir giysisinden ibaret görülmekteydi. Düşünce ve konuşma, birbirlerinden hiçbir dönemde Wuerzburg döneminde olduğu ölçüde kopartılmamışlardı. Çağrışım kuramının düşünce alanında alaşağı edilmesi, aslında onun konuşma alanındaki etkisini artırmıştı.

Başka psikologların yürüttüğü çalışmalar bu eğilimi daha da güçlendirmiştir. Selz, düşünceyi konuşma ile olan ilişkisini göz önüne almaksızın araştırmayı sürdürmüş ve insanın üretken düşüncesiyle şempanzelerin zihinsel işlemlerinin doğaları bakımından özdeş oldukları sonucuna varmıştır - söcüklerin düşünce üstündeki etkisini bu ölçüde gözardı etmiştir.

Sözcük anlamını özel olarak inceleyen ve kavramlara

ilişkin kuramında çağrışımcılığın üstesinden gelmeye çalışan Ach bile, kavram oluşturma sürecinde çağrışımların yanı sıra işlerliği olan «belirleme eğilimleri»nin bulunduğu varsayımının ötesine geçmemiştir. Bu yüzden ulaştığı sonuçlar, sözcük anlamı konusundaki eski anlayışı değiştirmemiştir. O da, kavramı anlamla özdeş tutmakla kavramlarda gelişme ve değişmelere olanak tanımamıştır. Buna göre bir sözcüğün anlamı bir kez oluştu mu artık hiç değişmez, gelişmesi tamamlanmış olur. Aynı ilkeler bizzat Ach'ın karşı çıktığı psikologlar tarafından da savunulmaktaydı. Her iki taraf açısından da bir kavramın gelişmesinin başlangıç noktası aynı zamanda sonuydu da; anlaşmazlık yalnızca sözcük anlamlarının oluşumunun başlayış biçimi konusundaydı.

Gestalt psikolojisinde de durum pek farklı değildi. Bu okul, çağrışımcılığın genel ilkesinin üstesinden gelme çabasında diğerlerine göre daha tutarlıydı. Sorunun kısmi bir çözümüyle tatmin olmayarak, **hem** düşünceyi **hem** de konuşmayı çağrışım kuralından kurtarıp, her ikisini de yapı oluşturma yasalarına bağımlı kılmaya çalışmıştır. Şaşırtıcıdır ki, çağdaş psikoloji okullarının en ilericisi olan bu okul bile, düşünce ve konuşma kuramında hiçbir ilerleme sağlayamamıştır.

Bir kere bu okul da, bu iki işlevi bütünüyle birbirinden ayırmaktaydı. Düşünce ile sözcük arasındaki ilişki, Gestalt psikolojisinin ışığında basit bir benzeşim olarak, her ikisinin de ortak yapısal bir paydaya inirgenmesinden ibaret gözükmekteydi. Bir çocukta ilk anlamlı sözcüklerin oluşması, Koehler'in deneylerindeki şempanzelerin anlıksal işlemlerinin benzeri olarak görülüyordu. Buna göre sözcüklerin şeylerin yapısına girip belli bir işlevsel anlam kazanmalarıyla, şempanze için sopanın meyvayı elde etme yapısının bir parçası hale gelip bir aletin işlevsel anlamını kazanması aşağı yukarı aynı biçimde gerçekleşmekteydi. Sözcük ile anlam arasın-

daki bağlantı artık basit bir çağrışım sorunu olarak değil, bir yapı sorunu olarak ele alınmaktadır. Bu, ileri bir adım gibi gözükse de, yeni yaklaşıma daha yakından baktığımızda, bu ileri adımın bir yanılsamadan ibaret olduğu ve hâlâ aynı yerde durmakta olduğumuz kolaylıkla görülür. Tıpkı daha önce çağrışım ilkesinde olduğu gibi, yapı ilkesi de şeyler arasındaki tüm ilişkilere aynı çok genel ve farklılaştırılmamış tarzda uygulanmaktadır. Bu şekilde sözcük ile anlam arasındaki özgül ilişkileri ele almak olanaksızdır. Bunlar daha en baştan ilke olarak, şeyler arasında var olan diğer ilişkilerin tümüyle özdeş tutulmaktadır. Gestalt psikolojisinin alacakaranlığında da, daha önce evrensel çağrışımcılığın sisleri arasında olduğu gibi, bütün kediler gri gözükmektedir.

Ach'ın, çağrışımcılığın üstesinden «belirleme eğilimi» ile gelmeye çalışmasına karşın, Gestalt psikolojisi çağrışımcılığa karşı mücadelesini yapı ilkesi ile yürütmüş, ancak bunu yaparken eski kuramın iki temel hatasını –tüm bağlantıların doğasının özdeş olduğu varsayımı ile sözcük anlamlarının değişime uğramadığı varsayımını– aynen korumuştur. Hem eski hem de yeni psikoloji, bir sözcüğün anlamının gelişmesinin, bu anlam ortaya çıkar çıkmaz sona erdiğini varsaymaktadır. Psikolojideki yeni eğilimler, düşünce ve konuşmanın incelemesi dışındaki tüm dallarda ilerleme sağlamışlardır. Bu alandaki yeni ilkeler ise, eskilerinin ikizi gibidir.

Gestalt psiklojisi, konuşma alanında eskiye göre aynı yerde duruyorsa da, düşünce alanında geriye doğru büyük bir adım atmıştır. Wuerzburg okulu hiç olmazsa düşüncenin kendine özgü yasaları olduğunu kabul ediyordu. Oysa Gestalt psikolojisi bunların varlığını yadsımaktadır. Kümes hayvanlarının algılarını, şempanzelerin zihinsel işlemlerini, çocuğun anlam taşıyan ilk sözcüklerini ve yetişkinin kavramsal düşüncesini yapısal bir ortak paydaya indirgemekle, en

ilkel algı ile düşüncenin en yüksek biçimleri arasındaki her türlü ayrımı ortadan kaldırmaktadır.

Eleştirel biçimde gözden geçirdiğimiz noktaları şöyle özetleyebiliriz: Tüm psikoloji okulları ve eğilimleri, her düşüncenin bir genelleme olduğu biçimindeki temel noktayı gözden kaçırmakta ve hepsi sözcük ve anlamı gelişmeyle hiç ilişkilendirmeksizin incelemektedir. Bundan sonra ortaya çıkacak eğilimlerde de bu iki koşulda diretildiği sürece, sorunun farklı bir biçimde ele alınması beklenemez.

II

Sözcük anlamlarının evrim geçirdiğinin ortaya çıkartılması, düşünce ve konuşma konusundaki incelemeyi çıkmaz bir sokaktan kurtarmıştır. Sözcük anlamları statik olmaktan çok dinamik olan oluşumlardır. Çocuk geliştikçe ve düşüncenin değişik işleyiş biçimlerine göre değişirler.

Sözcük anlamları içsel doğaları bakımından değişime uğruyorsa, düşüncenin sözcükle olan ilişkisi de değişime uğruyor demektir. Bu ilişkinin dinamiğini kavrayabilmek için, esas incelememezdeki türeyişsel yaklaşımı işlevsel bir çözümlemeyle tamamlamamız ve sözcük anlamının düşünce sürecindeki rolünü araştırmamız gerekir.

Sözlü düşüncenin, bir düşüncenin bulanık biçimde ilk ortaya çıkışından formüle edilmesine kadar geçirdiği süreci ele alalım. Şimdi göstermek istediğimiz şey artık anlamların uzun süreli zaman dilimleri boyunca nasıl geliştikleri değil, bunların sözlü düşüncenin yaşayan süreci içinde işlevlerini nasıl gördükleridir. Böyle bir işlevsel çözümleme temelinde, aynı zamanda, sözcük anlamının gelişmesinin her aşamasında, düşünce ile konuşma arasında bu aşamaya özgü özel bir ilişkinin bulunduğunu göstermemiz de mümkün olacaktır. İşlevsel sorunları en kolay belli bir etkinliğin en yüksek bi-

çimini inceleyerek çözmek mümkün olduğundan, bir süre için gelişme sorununu bir tarafa bırakıp, yetişkin insanın zihninde düşünce ile sözcük arasındaki ilişkileri ele alacağız.

Aşağıda yürüteceğimiz tartışmanın ana fikri şu formüle indirgenebilir: Düşüncenin sözcükle olan ilişkisi bir şey olmayıp bir süreçtir; düşünceden sözcüğe, sözcükten düşünceye durmadan gidip gelen bir harekettir. Düşüncenin sözlükle olan ilişkisi bu süreç içinde, işlevsel anlamda bir gelişme olarak görülebilecek değişikliklere uğrar. Düşünce, sözcüklerle yalnızca dile getirilmekle kalmaz, onlar aracılığıyla varlık kazanır. Her düşünce, bir şeyi başka bir şeye bağlamaya, şeyler arasında bir ilişki kurmaya yönelir. Her düşünce devinir, büyüyüp gelişir, bir işlevi yerine getirir, bir sorunu çözer. Düşüncenin bu akışı, bir dizi düzlemden geçen içsel bir hareket olarak ortaya çıkar. Düşünce ile sözcük arasındaki etkileşim konusunda yapılacak bir çözümlemeye, bir düşüncenin sözcüklerle varlık kazanmadan önce içinden geçtiği değişik evre ve düzlemlerin araştırılmasıyla başlamak zorunludur.

Böyle bir incelemenin ortaya çıkardığı ilk şey, konuşmanın iki düzlemi arasında ayrım gözetme ereğidir. Konuşmanın hem içsel anlam yanının, hem de dışsal ses yanının –bunlar gerçek bir birlik oluşturmakla birlikte– kendilerine özgü hareket yasaları vardır. Konuşmanın birliği, türdeş olmayan karmaşık bir birliktir. Çocuğun dilsel gelişmesinde görülen bir dizi gerçek, söz ve anlam alanlarındaki devinimlerin bağımsız olduğunu göstermektedir. Bunlardan en önemli olan ikisi üstünde duracağız.

Çocuk, dışsal konuşmaya hakim hale gelirken işe önce bir sözcükten başlar, sonra iki ya da üç sözcüğü birbirine bağlar; kısa bir süre sonra basit tümcelerden daha karmaşık olanlarına geçer ve sonunda bu tür bir dizi tümceden oluşan açık ve anlaşılır konuşmaya ulaşır; diğer bir deyişle parça-

dan bütüne doğru ilerler. Öte yandan soruna anlam açısından baktığımızda, çocuğun ilk sözcüğü bütün bir tümcedir. Anlamsal bakımdan çocuk işe bütünden, anlam taşıyan bir karmaşadan başlar; ayrı ayrı anlamsal birimlere ve sözcüklerin anlamlarına hakim hale gelmesi, daha önceleri farklılaşmamış olan düşüncesini bu birimlere ayrıştırması ise ancak daha sonraları gerçekleşir. Konuşmanın dışsal yanıyla anlamsal yanı karşıt yönlerde gelişmektedir - biri özelden bütüne, sözcükten tümceye, diğeri ise bütünden özele, tümceden sözcüğe doğru.

Tek başına bu, konuşmanın ses yönüyle anlam yönü arasında ayrım gözetmenin ne kadar önemli olduğunu göstermeye yeter. Bunlar karşıt yönlerde hareket ettikleri için, gelişmeleri arasında bir çakışma yoktur; ancak bu, birbirlerinden bağımsız oldukları anlamına da gelmez. Tersine aralarındaki bu fark, sıkı bir birliğin ilk aşamasıdır. Aslında verdiğimiz örnek, aralarındaki farkı gösterdiği gibi, bunların içsel olarak birbirleriyle ilişkili olduklarını da aynı açıklıkla göstermektedir. Bir çocuğun düşüncesi, tam da bulanık ve şekilsiz bir bütün olarak doğduğu için ifadesini tek bir sözcükte bulmak zorundadır. Çocuğun düşüncesi farklılaştıkça, bu düşüncenin tek tek sözcüklerle dile getirilmesi giderek zorlaşır ve çocuk bileşik bir bütün kurmaya başlar. Konuşmada bir tümcenin farklılaşmış bütünlüğüne doğru ilerleme ise, çocuğun düşüncelerinin türdeş bir bütünden iyi tanımlı parçalara doğru ilerlemesine yardımcı olur. Düşünce ve sözcük aynı kalıptan çıkmış şeyler değildir. Bir anlamda aralarında benzerlikten çok fark vardır. Konuşmanın yapısı, düşüncenin yapısını olduğu gibi yansıtmaz; bu yüzden düşünce, sözcükleri hazır bir elbise gibi üstüne giyemez. Düşünce, konuşmaya dönüşene kadar birçok değişime uğrar. Konuşmada yalnızca ifadesini değil, gerçekliğini ve biçimini de

bulur. Anlamsal ve sesçil gelişme süreçleri, tam da karşıt yönlerde olmaları nedeniyle öz bakımından birdirler.

Aynı derecede önemli ikinci olgu, gelişmenin daha sonraki bir döneminde ortaya çıkmaktadır. Piaget, çocuğun **çünkü, rağmen** vb. ile kurulan yan cümleleri, bu sözdizimi biçimlerine karşılık gelen anlam yapılarını kavramasından çok daha önce kullanmaya başladığını göstermiştir. Dilbilgisi, mantığın önünde gitmektedir. Daha önceki örneğimizde olduğu gibi burada da farklılık birleşmeyi dıştalamaz; aslında birleşme için gereklidir.

Konuşmanın anlam ve ses yönleri arasındaki farklılık yetişkinlerde daha da çarpıcıdır. Bu, özellikle dilbilgisi bakımından ve psikolojik bakımdan özne ve yükleme ilişkin olarak, psikolojik yönelimli çağdaş dilbilimde iyi bilinen bir görüngüdür. Örneğin «Saat yere düştü» tümcesindeki vurgu ve anlam duruma göre değişebilir. Diyelim ki saatin durmuş olduğunun farkına varıp nedenini soruyorum. O zaman «Saat yere düştü» yanıtındaki özne, dilbilgisi bakımından da psikolojik bakımdan da aynıdır. «Saat» bilincimdeki ilk fikirdir; «yere düştü» ise saat hakkında söylenen şeydir. Ama yandaki odada bir gürültü duyup ne olduğunu sorduğumda aynı yanıtı alırsam, psikolojik açıdan özne ve yüklemin yerleri değişmiştir. Bir şeyin düşmüş olduğunu biliyordum ve hakkında konuştuğumuz şey budur. «Saat» bu fikri tamamlamaktadır. Tümce şöyle değiştirilebilirdi: «Düşmüş olan şey saattir»; o zaman dilbilgisi bakımından ve psikolojik bakımdan özne aynı olurdu. **Dük Ernst von Schwaben** adlı oyunun öndeyişinde Uhland şöyle demektedir: «Önünüzde acı sahneler cereyan edecek.» Psikolojik açıdan «cereyan edecek» öznedir. Seyirci, olayları cereyan ederken göreceğini bilmektedir; tamamlayıcı fikir, yani yüklem «acı sahneler»dir. Uhland şunu demek istiyordu: «Gözlerinizin önünde cereyan edecek olan şey bir trajedidir.» Bir tümcenin her-

hangi bir parçası psikolojik yüklem, o andaki vurgunun taşıyıcısı olabilir; öte yandan aynı dilbilgisi yapısının ardında birbirinden bütünüyle farklı anlamlar saklı bulunabilir. Sözdizimsel ve psikolojik düzenlemelerin birbirleriyle uyumlu olması durumu sanıldığı kadar yaygın değildir - aslında bu uyum pek seyrek sağlanmaktadır. Yalnızca özne ve yüklemin değil, dilbilgisindeki cins, sayı, hal, kip, derece vb.nin de psikolojide karşılıkları vardır. Doğaçtan söylenmiş, dilbilgisi bakımından yanlış bir sözün çekiciliği ve estetik değeri bulunabilir. Mutlak doğruluğa ancak doğal dilin ötesinde, matematikte erişilebilir. Günlük konuşmamız, matematiksel uyumla imgesel uyumun idealleri arasında durmadan gidip gelir.

Dilin anlam ve dilbilgisi yönleri arasındaki karşılıklı bağımlılığı, biçimsel yapıda yapılan değişikliklerin anlamda önemli değişikliklere yol açabileceğini gösteren iki örnek vererek ortaya koymaya çalışacağız.*

Krylov, «La Cigale et la Fourmi»** fablını çevirirken, La Fontaine'in çekirgesinin* yerine bir yusufçuk böceğini geçirmiştir. Fransızcada **çekirge** dişildir ve dolayısıyla gamsızlık ve kaygısızlığı simgelemek için uygundur. Rusçada **çekirge** eril olduğundan, harfi harfine yapılacak bir çeviride bu nüans yitirilirdi. Krylov, Rusçada dişil bir sözcük olan **yusufçuk böceğin**de karar kılarken, La Fontaine'in düşüncesini verebilmek için gerekli dilbilgisi biçimini sözcük anlamına yeğlemekteydi.

Tjutchev de, Heine'nin bir köknar ve hurma ağacı hakkındaki şiirini çevirirken aynı şeyi yapmıştı. Almancada **köknar** eril, **hurma ağacı** ise dişildir ve şiir, bir erkeğin bir

* İngilizce dilbilgisinde cinsler arasında bir ayrım gözetilmediği için, Vygotsky'nin örneklerinin etkisi İngilizcede kısmen kaybolmaktadır. Kastedilen anlamı vermek için metne bazı açıklamalar eklenmiştir. -İngilizce baskının yayımcısının notu.
** "Ağustosböceği ile Karınca" -ç.n.
* İngilizce metinde ağustosböceği yerine çekirge (grasshopper) geçmektedir. - ç.n.

kadına olan sevgisini çağrıştırmaktadır. Rusçada her iki ağaç da dişildir. Tjutchev, söz konusu çağrışımı korumak için, köknarın yerine eril olan sedir ağacını geçirmiştir. Lermontov, aynı şiiri daha harfi harfine çevirmekle, onu bu ozansı renklerden yoksun kılmış ve şiire tamamen farklı, daha soyut ve genelleştirilmiş bir anlam yüklemiştir. Dilbilgisine ilişkin bir ayrıntı, kimi zaman söylenen şeyin bütün anlamını değiştirebilmektedir.

Sözcüklerin ardında düşüncenin bağımsız dilbilgisi, sözcük anlamlarının sözdizimi bulunmaktadır. Söylenen en basit söz bile, ses ile anlam arasındaki değişmez ve katı bir karşılıklılığı yansıtmaktan uzak olup, gerçek anlamıyla bir süreçtir. Sözlü ifadeler oluşumları tamamlanmış biçimde ortaya çıkamazlar, yavaş yavaş gelişmeleri gerekir. Bu karmaşık anlamdan sese geçiş sürecinin kendisinin de geliştirilip yetkinleştirilmesi gerekir. Çocuk, anlam ve ses bilgisini birbirinden ayırt etmeyi öğrenmek ve bu farkın doğasını kavramak zorundadır. Başlangıçta sözlü biçimleri ve anlamları, bunların ayrı şeyler olduklarının bilincinde olmaksızın kullanır. Sözcük, çocuk için belirttiği nesnenin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu tür bir kavrayış, dile ilişkin ilkel bilince özgü gözükmektedir. Bilginlerin aletleriyle yıldızların büyüklüklerini ve izledikleri yolu hesaplayabilmelerinin kendisini şaşırtmadığını, asıl kafasını karıştıran şeyin bu yıldızların adlarını nereden öğrenmiş oldukları olduğunu söyleyen köylü hakkındaki eski öyküyü hepimiz biliriz. Okul öncesi çocukların nesnelerin adlarını bunların nitelikleriyle «açıkladıklarını» basit deneyler göstermektedir. Onlara göre, bir hayvana, boynuzları olduğu için «inek», boynuzları henüz küçük olduğu için «dana», küçük olup boynuzları olmadığı için «köpek» denir; bir nesneye «araba» denmesinin nedeni ise onun bir hayvan olmamasıdır. Kendilerine nesnelerin adlarını birbirleriyle değiştirilip değiştirilemeyeceği, örneğin bir ineğe

«mürekkep» mürekkebe ise «inek» denilip denilemeyeceği sorulduğunda, çocuklar hayır diyeceklerdir, «çünkü mürekkep yazı yazmaya yarar, inek süt verir.» Adlar arasında yapılacak bir değişim, niteleyici özellikler arasında bir değişim anlamına gelecektir; çocuğun zihninde bunların arasında bu ölçüde ayrılmaz bir bağlantı vardır. Yapılan bir deneyde çocuklara oynayacak bir oyunda köpeğe «inek» deneceği söylenmiştir. İşte tipik bazı soru ve yanıtlar:

«İneğin boynuzları var mıdır?»

«Evet.»

«Ama anımsamıyor musun, inek aslında bir köpek. Şimdi söyle bakalım, bir köpeğin boynuzu olur mu?»

«Elbette, eğer inekse, kendisine inek deniyorsa, boynuzları vardır. Bu tür bir köpeğin küçük boynuzları olması gerekir.»

Bir nesnenin adını, o nesnenin niteliklerinden ayırmanın çocuklar için ne kadar güç olduğunu görüyoruz; ad başka bir nesneye aktarıldığında, bu nitelikler, sahibinin peşinden giden bir mülk gibi adı izlemektedir.

Konuşmanın anlam ve ses düzlemlerinin içiçe geçmiş olma durumu, çocuk büyüdükçe ortadan kalkmaya başlar ve bu iki düzlem arasındaki uzaklık giderek artar. Bu iki düzlem arasındaki karşılıklı ilişki, sözcük anlamlarının gelişmesinin her aşamasında, bu aşamaya özgü bir biçim alır. Bir çocuğun dil aracılığıyla iletişimde bulunma yeteneği, konuşmasında ve bilincinde sözcük anlamlarının farklılaşmasıyla doğrudan ilgilidir.

Bunu kavramak için, sözcük anlamlarının yapısının temel bir niteliğini anımsamamız gerekir. Bir sözcüğün anlambilimsel yapısında, belirtilen şey ile anlam arasında bir ayrım gözetiyor ve buna koşut olarak, bir sözcüğün adlandırma işlevini, anlamına gelme işlevinden ayırt ediyoruz. Gelişmenin ilk, orta ve ileri aşamalarında bu yapısal ve işlevsel

ilişkiler karşılaştırdığımız zaman, aşağıdaki türeyişsel kurallığı saptamaktayız: Başlangıçta yalnızca adlandırma işlevi, anlambilimsel açıdan yalnızca belirtilen nesne vardır; adlandırmadan bağımsız olarak anlamına gelme, bir şey belirtmeden bağımsız olarak anlam, daha sonra ortaya çıkmakta, daha önce izlemeye ve betimlemeye çalıştığımız doğrultularda gelişmektedir.

Çocuk, kendi düşüncesini dile getirme ve başkalarının konuşmasını anlama yeteneğine ancak bu gelişme tamamlandıktan sonra tam anlamıyla kavuşmaktadır. Bundan önce, çocuğun sözcükleri kullanımıyla yetişkinlerinki, nesnel olarak belirtilen şey bakımından çakışmaktadır, yoksa anlam bakımından değil.

III

Daha da derinlere inip, anlambilimsel düzlemin ötesinde bulunan içinden konuşma düzlemini araştırmamız gerekmektedir. Burada özel olarak bu konuda yaptığımız araştırmada elde edilen verilerden bazılarını ele alacağız. içinden konuşmanın psikolojik doğası hakkında açık bir kavrayışa ulaşılmadan, düşünce ve sözcük ilişkisi bütün karmaşıklığıyla anlaşılamaz. Ancak bu sorun, düşünce ve dile ilişkin sorunlar içerisinde belki de en karmaşık olanıdır; şu anda terminolojik ve başka türden yanlış anlamalarla kuşatılmış durumdadır.

İçinden konuşma ya da **endofazi** terimi değişik görüngüler için kullanılagelmiştir; çeşitli yazarlar aynı adı taktıkları farklı şeylerden söz etmektedirler. Başlangıçta içinden konuşmanın sözlü bellek olarak kavrandığı anlaşılmaktadır. Örnek olarak ezbere bilinen bir şiirin sessiz biçimde yinelenmesi verilebilir. Bu durumda içinden konuşmanın sesli konuşmadan biricik farkı, bir nesne fikri ya da imgesinin nes-

nenin kendisinden olan farkı gibidir. Sözcüklerin bellekte nasıl –işitsel, görsel, devimsel ya da bireşimsel imgeler olarak mı– yeniden üretildiğini ortaya çıkarmaya çalışan Fransız yazarları, içinden konuşmayı işte bu anlamda ele almışlardır. Sözcük belleğinin, gerçekte de içinden konuşmayı oluşturan öğelerden biri olmakla birlikte, onun tamamına eşit olmadığını göreceğiz.

İkinci bir yoruma göre, içinden konuşma üstü kesilmiş dışından konuşma olarak –«konuşma eksi ses» (Mueller) ya da «ses-altı konuşma» (Watson) olarak– görülmektedir. Bekhterev, içinden konuşmayı, devimsel bölümünde engellenen bir konuşma tepkesi olarak tanımlamıştır. Böyle bir açıklama kesinlikle yeterli sayılamaz. Sözcüklerin sessizce «telaffuzu», içinden konuşma sürecinin bütününe eşdeğer değildir.

Üçüncü tanımın kapsamı ise tersine fazla geniştir. Goldstein'a [12, 13] göre bu terim, Wundt'un «konuşma güdüleri» ve tanımı olanaksız, duyumsal ve devimsel olmayan özgül konuşma deneyimi de dahil olmak üzere, konuşmanın devimsel bölümüne gelene kadar olan her şeyi –yani herhangi bir konuşma etkinliğinin içsel yönünün tümünü– kapsar. İçinden konuşmanın, ayrı ve saptanabilir yapısal düzlemlerin iz bırakmaksızın aynı potada eritildikleri şekilsiz bir iç deneyimle eş tutulmasının doğruluğunu kabul etmeye pek olanak yoktur. Bu merkezi deneyim, dilsel etkinliklerin tümünün ortak yanıdır ve tek başına bu nedenler bile, Goldstein'ın yorumunun içinden konuşma adını taşımaya hak kazanan o biricik ve kendine özgü işleve uygun düşmediği söylenebilir. Mantıksal biçimde sonuna kadar götürüldüğünde Goldstein'ın görüşünün zorunlu olarak varacağı sav, içinden konuşmanın, konuşma güdülerini ve sözcüklerle ifade edilen düşünceyi kapsadığı için, aslında konuşma olmayıp, daha çok anlıksal ve duygusal-istençsel bir etkinlik olduğudur.

İçinden konuşmanın gerçeğe uygun bir resmini elde edebilmek için, bunun, kendine özgü yasaları ve konuşma etkinliğinin diğer biçimleriyle karmaşık ilişkileri olan özgül bir oluşum olduğu varsayımından hareket etmek zorunludur. İçinden konuşmanın bir yandan düşünce, diğer yandan konuşmayla olan ilişkisini incelemeye geçmeden önce, onun ayırıcı niteliklerini ve özel işlevini belirlemek zorundayız.

İçinden konuşma, bir kimsenin kendisi için konuşmadır; dışından konuşma ise başkaları içindir. İşlev bakımından böylesine temel bir farkın, konuşmanın bu iki türünün yapısını etkilememesi kuşkusuz şaşırtıcı olurdu. Seslendirmenin yokluğu aslında içinden konuşmanın özgül doğasının bir sonucundan ibarettir; içinden konuşma, dışından konuşmanın ne bir öncüsüdür, ne de onun bellekte yeniden üretilmesidir, ama bir anlamda onun karşıtıdır. Dışından konuşma, düşüncenin sözcüklere dönüştürülmesi, maddeleştirilmesi ve nesneleştirilmesidir. İçinden konuşmada ise süreç tersine döner: Konuşma, içsel düşünceye dönüşür. Dolayısıyla bunların yapılarının farklı olması gerekir.

İçinden konuşma alanı, araştırılması en zor olan alanlardan biridir. Türeyişsel deney yöntemlerini uygulamanın yolları bulunana kadar, bu alan deneylere hemen hemen bütünüyle kapalı kaldı. Çocuğun benmerkezci konuşmasını dikkate alıp, bunun kuramsal öneminin ilk farkına varan Piaget olmuş, ama o da gözlerini benmerkezci konuşmanın en önemli özelliğine –türeyiş bakımından içinden konuşmayla olan bağlantısına– kapalı tutmuş ve bu durum, onun benmerkezci konuşmanın işlev ve yapısına ilişkin yorumunda çarpıklıklara yol açmıştır. Biz, bu ilişkiyi, incelememizin merkezi sorunu olarak ele aldık ve bu sayede içinden konuşmanın doğasını alışılmamış bir eksiksizlikle araştırmayı başardık. Birtakım düşünce ve gözlemler, benmerkezci konuşmanın içinden konuşmadan önce gelen bir gelişme aşaması

olduğu sonucuna varmamıza yol açtı: Her ikisi de anlıksal işlevleri yerine getirmekte; yapıları birbirine benzemekte; okul çağında benmerkezci konuşma ortadan kalkarken, içinden konuşma gelişmeye başlamaktadır. Bütün bunlardan, birinin diğerine dönüştüğü sonucunu çıkarıyoruz.

Eğer bu dönüşüm gerçekleşiyorsa, o zaman benmerkezci konuşma, içinden konuşmanın incelenmesi için gerekli anahtarı sağlayacaktır. İçinden konuşmaya benmerkezci konuşma aracılığıyla yaklaşmanın sağladığı yararlardan biri, benmerkezci konuşmaya deney ve gözlemle erişebilinmesindedir. Bu, hâlâ sesli, işitilebilir bir konuşmadır, yani ifade ediliş tarzı bakımından dışsaldır; ama aynı zamanda işlev ve yapı bakımından içinden konuşmadır. İçsel bir sürecin incelenebilmesi için, dışsal bir etkinlikle bağlantısının kurulup deneysel olarak dışsallaştırılması gereklidir; nesnel bir işlevsel çözümleme ancak bu şekilde yapılabilir. Benmerkezci konuşma aslında bu türden doğal bir deneydir.

Bu yöntemin sağladığı önemli başka bir yarar daha vardır: Benmerkezci konuşmayı, ayırıcı niteliklerinden bazılarının zayıflayıp yenilerinin oluşmakta olduğu bir sırada inceleme olanağı bulunduğundan, hangi özelliklerin içinden konuşma için vazgeçilmez, hangilerininse geçici olduğunu saptayıp, benmerkezci konuşmadan içinden konuşmaya doğru ilerleyen bu hareketin hedefini - yani içinden konuşmanın doğasını - belirleyebiliriz.

Bu yöntemle elde edilen sonuçlara geçmeden önce, bizim kuramımızla Piaget'ninki arasındaki farkları vurgulayarak, kısaca benmerkezci konuşmanın doğası üstünde duracağız. Piaget, çocuğun benmerkezci konuşmasının, düşüncesinin benmerkezciliğinin dolaysız bir ifadesi, bunun da düşüncesinin başlangıçtaki içe yönelikliği ile giderek artan toplumsallaşması arasında bir uzlaşma olduğunu ileri sürmektedir. Çocuk büyüdükçe, içe yöneliklik gerileyip toplumsallaş-

ma ilerlemekte, bu da çocuğun düşünce ve konuşmasında benmerkezciliğin zayıflamasına yol açmaktadır.

Piaget'ye göre, çocuk benmerkezci konuşmasında kendisini yetişkinlerin düşüncesine uyarlamaz. Düşüncesi bütünüyle benmerkezci kalır; bu, onun konuşmasını başkaları için anlaşılmaz kılar. Benmerkezci konuşmanın, çocuğun gerçekçi düşünme ya da etkinliğinde hiçbir işlevi yoktur - bunlara yalnızca eşlik eder. Benmerkezci düşüncenin bir ifadesi olduğu için de, çocuğun benmerkezciliği ile birlikte yok olur. Benmerkezci konuşma, çocuğun gelişmesinin başlangıcındaki zirvesinden itibaren okul çağının eşiğinde sıfır düzeyine kadar iner. Tarihi, bir evrimden çok bir gerilemeden ibarettir. Geleceği yoktur.

Bizim görüşümüze göre ise, benmerkezci konuşma, ruhlararası (interpsychic) işleyişten ruh-içi (istrapsychic) işleyişe geçişin, yani çocuğun ortaklaşa toplumsal etkinlikten daha bireyselleşmiş etkinliğe geçişinin bir görüngüsüdür ve bu gelişme örtüsüne görece yüksek psikolojik işlevlerin tümünde rastlanır. Kendisi için konuşmanın kökeni, başkaları için konuşmanın farklılaşmasındadır. Çocuğun gelişmesinin ana doğrultusu giderek bireyselleşme yönünde olduğu için, bu yönelim konuşmasının işlev ve yapısına da yansır.

Deneylerimizin sonuçları benmerkezci konuşmanın işlevinin, içinden konuşmanınkine benzediğini göstermektedir. Benmerkezci konuşma, çocuğun etkinliğine eşlik etmekle kalmaz; zihinsel yönlendirme ve bilinçli kavramaya hizmet eder; güçlüklerin üstesinden gelmeye yarar; çocuğun düşünmesiyle yakın ve yararlı bir bağlantı içinde bulunan kendisi için konuşmadır. Yazgısı Piaget'nin betimlediğinden çok farklıdır. Benmerkezci konuşma, alçalan değil yükselen bir eğri boyunca gelişir; gerileme içinde olmayıp evrim geçirir. Sonunda içinden konuşma haline gelir.

Bizim varsayımımızın Piaget'ninkine göre çeşitli üs-

tün yanları vardır: Benmerkezci konuşmanın işlev ve gelişmesini, özellikle de, çocuk bilinç ve ölçünmeyi gerektiren güçlüklerle karşılaştığı zaman benmerkezci konuşmanın gösterdiği ani yükselişi açıklamaktadır. Bu sonuncusu, deneylerimizin ortaya çıkardığı ve Piaget'nin kuramının açıklayamadığı bir olgudur. Ama kuramımızın en önemli üstünlüğü, Piaget'nin kendisinin betimlediği bir aykırılığa doyurucu bir yanıt getirmesidir. Piaget'ye göre, çocuğun büyümesiyle birlikte benmerkezci konuşmada görülen niceliksel azalma, bu konuşma biçiminin sönüp gitmesi anlamına gelmektedir. Eğer durum böyle olsaydı, o zaman benmerkezci konuşmanın yapısal özelliklerinin de gerileme içine girmesi beklenirdi; bu sürecin onun yalnızca niceliğini etkileyip iç yapısına dokunmayacağına inanmak pek olanaklı değildir. Çocuğun düşüncesi üç ile yedi yaş arasında sonsuz denebilecek bir ölçüde daha az benmerkezci hale gelmektedir. Benmerkezci konuşmanın toplumsal konuşmaya yaklaşması ve giderek daha anlaşılır hale gelmesi gerekirdi. Ama olguların gösterdiği nedir? Üç yaşında bir çocuğun konuşmasını izlemek yedi yaşındakininkini izlemekten daha mı zordur? Araştırmalarımız, benmerkezci konuşmanın anlaşılmazlığına neden olan özelliklerinin, üç yaşında en düşük düzeyde olup, yedi yaşında doruk noktasına ulaştığını göstermiştir. Benmerkezci konuşmanın sıklığının gelişme yönü, bunlarınkinin tersinedir. Birincisi azalmaya devam edip okul çağında sıfır düzeyine düşerken, yapısal nitelikler giderek artan biçimde belirginleşir.

Bu, Piaget'nin savının temel taşını oluşturan benmerkezci konuşmadaki niceliksel azalma olgusuna yeni bir ışık tutmaktadır.

Bu azalma ne anlama gelmektedir? Kendisi için konuşmanın kendine özgü yapısal özellikleri ve bunun dışından konuşmadan farklılaşması, yaşın ilerlemesiyle birlikte

artar. Peki o zaman azalan nedir? Azalan, onun çeşitli yönlerinden yalnızca biridir: Seslendirme. Bu, benmerkezci konuşmanın bir bütün olarak yok olmakta olduğu anlamına gelir mi? Biz, gelmediği kanısındayız; çünkü o zaman benmerkezci konuşmanın işlevsel ve yapısal özelliklerinin gelişmesini nasıl açıklardık? Öte yandan bunların gelişmesi, seslendirmenin azalmasıyla tamamen bağdaşmakta, hatta bu ikincinin anlamını açıklığa kavuşturmaktadır. Seslendirme hızla azalırken, diğer temel niteliklerin aynı hızla gelişmesinin yarattığı çelişme yalnızca görüntüdedir.

Bunu açıklamak için, yadsınması olanaksız ve deneylerle saptanmış bir olguyu ele alarak işe başlayalım. Benmerkezci konuşmanın yapısal ve işlevsel özellikleri, çocuğun gelişmesiyle birlikte daha belirginleşirler. Üç yaşındaki benmerkezci ve toplumsal konuşma arasında hiçbir fark yoktur; yedi yaşında ise, yapı ve işlev bakımından toplumsal konuşmadan bütünüyle farklı bir konuşma görüyoruz. İki konuşma işlevi arasında bir farklılaşma gerçekleşmiştir. Bu bir olgudur ve olguları çürütmek kolay değildir.

Bir kez bunu kabul edince, her şey yerli yerine oturmaktadır. Eğer benmerkezci konuşmanın kendine özgü ve gelişmekte olan yapısal ve işlevsel özellikleri, onu giderek artan biçimde dışından konuşmadan yalıtıyorsa, o zaman sesli yönünün zayıflayıp yok olması kaçınılmazdır ve üç ile yedi yaş arasında cereyan eden şey tam da budur. Kendisi için konuşmanın giderek artan biçimde yalıtılmasıyla, seslendirilmesi artık gereksiz ve anlamsız ve aynı zamanda gelişmekte olan yapısal özellikleri dolayısıyla olanaksız hale gelir. Kendisi için konuşma, ifadesini dışından konuşmada bulamaz. Benmerkezci konuşma ne kadar bağımsız ve özerk hale gelirse, dışa dönük ortaya çıkış biçimleri de o kadar azalır. Sonunda başkaları için konuşmadan bütünüyle ayrılır, artık seslendirilmemeye başlar ve dolayısıyla sanki yok oluyormuş gibi gözükür.

Ancak bu, bir yanılsamadan ibarettir. Benmerkezci konuşma katsayısının azalmasını bu tür konuşmanın yok olmakta olduğunun bir göstergesi olarak yorumlamak, parmaklarını kullanmayı bırakıp kafasından toplama yapmaya başladığı zaman çocuğun artık sayı saymayı da bıraktığını söylemeye benzer. Aslında bu eriyip yok olma belirtilerinin ardında ileriye yönelik bir gelişme, yeni bir konuşma biçiminin doğuşu yatmaktadır.

Benmerkezci konuşmanın giderek daha az seslendirilmesi, gelişmekte olan bir sesten soyutlama yetisini, çocuğun yeni edindiği sözcükleri telaffuz etmek yerine «sözcükleri düşünme» yetisini ifade etmektedir. Benmerkezci konuşma katsayısının azalmasının olumlu anlamı budur. Aşağıya doğru iniş, içinden konuşmaya yönelen gelişmenin bir işaretidir.

Benmerkezci konuşmanın işlevsel, yapısal ve türeyişsel niteliklerine ilişkin bilinen olguların tümünün tek bir şeye işaret ettiğini görebiliriz: Benmerkezci konuşma, içinden konuşma yönünde gelişir. Benmerkezci konuşmanın gelişme tarihini, içinden konuşmanın özelliklerinin yavaş yavaş ortaya çıkması olarak yorumlamaktan başka yol yoktur.

Bunun, benmerkezci konuşmanın köken ve doğası hakkındaki varsayımımızı güçlendirdiği kanısındayız. Varsayımımızı kesinliğe dönüştürmek için, bu iki yorumdan hangisinin doğru olduğunu gösterebilecek bir deney tasarımlamamız gerekmektedir. Bu kritik deneyin verileri nelerdir?

Aralarından birini seçmek zorunda olduğumuz iki kuramı yeniden özetleyelim. Piaget, benmerkezci konuşmanın, konuşmanın toplumsallaşma düzeyinin yetersizliğinden kaynaklandığı ve gösterdiği biricik gelişmenin azalma ve sonunda yok olma olduğu kanısındadır. Doruk noktası, geçmiştedir. İçinden konuşma, toplumsallaşmayla birlikte dışarıdan gelen yeni bir şeydir. Biz ise, benmerkezci konuşmanın, başlangıçtaki toplumsal konuşmanın bireyleşme düzeyinin ye-

tersizliğinden kaynaklandığı kanısındayız. Doruk noktası, gelecektedir. Gelişerek, içinden konuşmaya dönüşmektedir.

Bu görüşlerden herhangi birisinin doğruluğunu kanıtlayabilmek için, çocuğu sırayla toplumsal konuşmayı özendirici ve caydırıcı deneysel ortamlar içine sokup, bu değişikliklerin benmerkezci konuşmayı nasıl etkilediğine bakmalıyız. Bunu, aşağıdaki nedenlerden dolayı bir **experimentum crucis*** olarak görüyoruz.

Eğer çocuğun benmerkezci konuşması, düşüncesinin benmerkezciliğinin ve toplumsallaşmasındaki yetersizliğin bir sonucu ise, o zaman deney düzeneğindeki toplumsal öğelerde herhangi bir zayıflamanın, çocuğun gruptan yalıtılmasına katkıda bulunacak herhangi bir etkenin, benmerkezci konuşmada ani bir artışa yol açması gerekir. Yok eğer benmerkezci konuşma, kendisi için konuşmanın başkaları için konuşmadan farklılaşmasındaki yetersizliğin bir sonucu ise, o zaman da aynı değişikliklerin benmerkezci konuşmanın azalmasına yol açması gerekir.

Piaget'nin kendisinin yapmış olduğu şu üç gözlemi deneylerimizin çıkış noktası olarak aldık: 1) Benmerkezci konuşma, çocuk tek başınayken görülmez, ancak kendisiyle aynı etkinlik içinde bulunan başka çocukların varlığı halinde ortaya çıkar; yani kollektif bir monologdur. 2) Çocuk, hiç kimseye yöneltilmemiş olan benmerkezci konuşmasının çevresindekiler tarafından anlaşıldığı yanılsaması içindedir. 3) Benmerkezci konuşma, dışından konuşma niteliklerine sahiptir: İşitilmez değildir ve fısıltıyla söylenmez. Bunlar kuşkusuz rastlantısal özellikler değildir. Çocuğun kendi bakış açısından, benmerkezci konuşma toplumsal konuşmadan henüz ayrılmış değildir. Toplumsal konuşmanın öznel ve nesnel koşulları altında ortaya çıkar ve çocuğun bireysel bi-

* Experimentum crucis: Kesin sonucu belirleyici deney - ç.n.

lincinin toplumsal bütünden yalıtılmasındaki yetersizliğin bir ürünü sayılabilir.

Deneylerimizin birinci dizisinde [46, 47], çocuğun anlaşıldığı yolundaki yanılsamasını yıkmaya çalıştık. Piaget'nin deneylerindekine benzer bir ortamda çocuğun benmerkezci konuşma katsayısını ölçtükten sonra, çocuğu yeni bir ortama soktuk: Sağır ve dilsiz ya da yabancı bir dil konuşan çocuklarla biraraya koyduk. Düzenek, diğer bütün bakımlardan aynı bırakıldı. Ele alınan durumların çoğunda benmerkezci konuşma katsayısı sıfıra, geri kalan durumlarda ise ortalama olarak daha önceki rakamın sekizde birine düştü. Bu, çocuğun anlaşıldığı yolundaki yanılsamasının benmerkezci konuşmaya ait ikincil bir görüngü olmakla kalmayıp, onunla işlevsel bakımdan bağlantılı olduğunu kanıtlamaktadır. Piaget'nin kuramı açısından bakıldığında, elde ettiğimiz sonuçlar çelişmeli gibi gözükmektedir: Çocuğun grupla olan teması zayıfladıkça - toplumsal durum, kendisini, düşüncelerini başkalarınkine uyarlama ve toplumsal konuşma biçimini kullanma yönünde daha az zorladıkça - düşünme ve konuşmasında benmerkezciliğin o kadar daha serbestçe kendini göstermesi gerekirdi. Ama bizim varsayımımız açısından bakıldığında, bu bulguların taşıdığı anlam açıktır: Kendisi için konuşmanın başkaları için konuşmadan farklılaşmamış olmasından kaynaklanan benmerkezci konuşma, toplumsal konuşma için vazgeçilmez olan başkalarınca anlaşılma duygusu var olmayınca, ortadan kaybolmaktadır.

Deneylerimizin ikinci dizisinde değişken olarak kollektif monolog olanağını aldık. Kollektif monologa olanak sağlayan bir ortamda çocuğun benmerkezci konuşma katsayısını ölçtükten sonra, onu bu olanaktan yoksun bırakan bir ortama yerleştirdik - tanımadığı bir grup çocukla biraraya koyduk ya da tek başına odanın bir köşesindeki ayrı bir ma-

saya oturttuk ya da deneyi yürüten kimse de dahil herkesin odadan çıkmasıyla çocuğu tamamen yalnız başına bıraktık. Bu deney dizisinde elde edilen sonuçlar, birinci dizinin sonuçlarıyla uyum halindeydi. Grup monologu olanağının ortadan kaldırılması, ilk dizideki kadar çarpıcı olmasa da, benmerkezci konuşma katsayısında bir düşüşe yol açtı. Bu katsayı ender olarak sıfıra, ortalama olarak daha önceki rakamın altıda birine düştü. Kollektif monologu olanaksız kılan farklı yöntemler de, benmerkezci konuşma katsayısını azaltmadaki etkileri bakımından eşit değillerdi. Ama söz konusu eğilim, deneyin değişik biçimlerinin tümünde açıkça görülmekteydi. Kollektif etkenin ortadan kaldırılması, benmerkezci konuşmaya tam bir özgürlük sağlamak yerine onu zayıflatmaktaydı. Varsayımımız bir kez daha doğrulanmış oluyordu.

Deneylerimizin üçüncü dizisinde değişken olarak aldığımız etken, benmerkezci konuşmanın ses niteliğiydi. Deneyin sürdürülmekte olduğu laboratuvarın hemen dışında bir orkestra o kadar yüksek sesle çalıyor ya da o kadar çok gürültü çıkartılıyordu ki, çocuk bırakın başkalarınınkini kendi sesini dahi duyamıyordu; bu dizi içinde yer alan başka bir deney biçiminde ise çocuğun yüksek sesle konuşması kesinlikle yasaklanıyor, yalnızca fısıltıyla konuşmasına izin veriliyordu. Benmerkezci konuşma katsayısı, bu deneylerde de, başlangıçtaki rakama oranı 1 : 5 olacak şekilde bir düşüş gösterdi. Yine farklı yöntemlerin etkisi eşit değildi, ama aynı temel eğilim hepsinde kendini gösteriyordu.

Bu üç deney dizisinden her birinin amacı, benmerkezci konuşmanın kendisini toplumsal konuşmaya yaklaştıran niteliklerini ortadan kaldırmaktı. Bunun her durumda benmerkezci konuşmanın azalmasına yol açtığı sonucuna vardık. O halde benmerkezci konuşmanın, toplumsal konuşmadan çıkıp gelişen, işlev ve yapı bakımından daha şimdiden

farklılaşmış olmakla birlikte, ortaya çıkış biçimi bakımından henüz toplumsal konuşmadan ayrılmamış bulunan bir konuşma biçimi olduğunu varsaymak mantıksal olacaktır.

Bu noktada Piaget ile aramızda var olan anlaşmazlığı şu örnekle açıklayabiliriz: Masamda oturarak, arkamda duran ve göremediğim birisiyle konuşuyorum, adam ben farkına varmadan odadan çıkıyor, ama ben onun beni dinleyip anladığını sanarak konuşmamı sürdürüyorum. Dış görünüş bakımından kendimle ve kendim için konuşuyorum, ama konuşmam psikolojik bakımdan toplumsaldır. Piaget'nin kuramına göre çocukta bunun tam tersi olmaktadır: Çocuğun benmerkezci konuşması kendisi için ve kendisiyledir; nasıl benim konuşmam sanki benmerkezciymiş gibi yanlış bir sanı uyandırdıysa, onun benmerkezci konuşması da, toplumsal konuşmanın yalnızca görünümüne sahiptir. Bizim bakış açımıza göre ise, durum bütünüyle bundan çok daha karmaşıktır. Öznel olarak, çocuğun benmerkezci konuşması - toplumsal konuşmadan bağımsızlığı ölçüsünde - kendine özgü işlevini kazanmış durumdadır; ancak içinden konuşma olarak duyumsanmadığı ve çocuk tarafından başkaları için konuşmadan ayırt edilmediği için, bağımsızlığı tam değildir. Nesnel olarak da toplumsal konuşmadan farklıdır, ancak yalnızca toplumsal durumlar çerçevesinde kullanıldığı için, bu farklılaşma da tam değildir. Benmerkezci konuşma, hem özel hem de nesnel olarak, başkaları için konuşmadan kendisi için konuşmaya geçişi simgelemektedir. İçinden konuşmanın işlevini kazanmış durumdadır, ama ifade ediliş bakımından hâlâ toplumsal konuşmaya benzer.

Benmerkezci konuşma konusunda yaptığımız araştırma, bundan sonra inceleyeceğimiz içinden konuşmanın kavranmasına giden yolu hazırlamış oldu.

IV

Deneylerimiz bizi içinden konuşmanın, konuşma eksi ses yerine, bütünüyle ayrı bir konuşma işlevi olarak ele alınması gerektiği kanısına ulaştırmıştır. Ayırt edici temel özelliği, kendine özgü sözdizimidir. İçinden konuşma, dışından konuşmayla karşılaştırıldığında kopuk ve eksik gibi gözükür.

Bu, yeni bir gözlem değildir. İçinden konuşmaya davranışçı bakış açısından yaklaşanlar da dahil olmak üzere, bu konuyu inceleyen herkes bu özelliğin farkına varmıştır. Türeyişsel çözümleme yöntemi, bizim, içinden konuşmayı yalnızca betimlemekle kalmayıp bunun ötesine geçmemize olanak tanımaktadır. Bu yöntemi kullanarak, benmerkezci konuşmanın, geliştikçe, bütünüyle özgül bir kısaltma biçimine yöneldiğini ortaya çıkardık: şöyle ki, bir tümcenin yüklemi korunurken, öznesi ve bununla bağlantılı tüm sözcükler atılmaktadır. Bu yüklemselleştirme eğilimi deneylerimizin tümünde o kadar kurallı biçimde görülmektedir ki, bunun içinden konuşmanın temel sözdizimi biçimi olduğunu kabul etmek zorundayız.

Dışından konuşmanın benzer bir yapı gösterdiği belirli durumları anımsamak, bu eğilimin kavranmasında bize yardımcı olabilir. Dışından konuşmada sırf yüklem kullanılması, şu iki durumda görülür: Ya bir yanıt olarak ya da tümcenin öznesi ilgili herkes tarafından önceden biliniyorsa. «Bir fincan çay ister misiniz?» sorusuna hiçbir zaman «Hayır, bir fincan çay istemiyorum» diye yanıt verilmez, yalnızca «Hayır» denir. Böyle bir tümcenin, öznesi her iki taraf tarafından da açıkça dile getirilmeden anlaşıldığı için kullanılabildiği açıktır. «Kardeşiniz bu kitabı okudu mu?» sorusuna hiç kimse «Evet, kardeşim bu kitabı okudu» diye yanıtlamaz. Yanıt, kısaca «Evet» ya da «Evet okudu»dur. Şimdi ba-

* Otobüs bekleme metaforu
* Chomsky → kısaltmalar yapılır der ama nedenini açıklamaz
Oysa Vygotsky bunun psikolojik nedenlerini açıklıyor.

zı kimselerin durakta otobüs beklediklerini düşünelim. Otobüsün geldiğini gören hiç kimse «Beklediğimiz otobüs geliyor» demeyecektir. Söylenen tümce kısaca «Geliyor» ya da benzeri bir ifade olacaktır, çünkü durumdan öznenin ne olduğu açıkça bellidir. Kısaltılmış tümcelerin karışıklığa yol açtığı durumlar hiç de az değildir. Dinleyen, söylenen tümceyi, söylenenin kastettiği özne yerine kendi kafasında ön planda olan bir özneye ilişkilendirebilir. İki kişinin düşünceleri çakışıyorsa, yalnızca yüklem kullanarak mükemmel biçimde anlaşabilirler; ama farklı şeyler düşünüyorlarsa, birbirlerini yanlış anlamaları kaçınılmazdır.

Anlama psikolojisiyle bir hayli uğraşmış olan Tolstoy'un romanlarında, dışından konuşmanın yoğunlaşmasının ve yüklemlerle indirgenmesinin çok güzel örnekleri vardır: «kimse onun ne dediğini doğru düzgün duymamış, ama Kitty onu anlamıştı. Anlamıştı, çünkü zihni sürekli onun ihtiyaçlarıyla meşguldü» [**Anna Karenina,** Bölüm V-18]. Kitty'nin düşüncelerinin, ölmekte olan adamın düşüncelerini izleyerek, onun söylediği ve başka hiç kimse tarafından anlaşılamayan sözcüğün ilişkili bulunduğu özneyi içerdiğini söyleyebiliriz. Ama en çarpıcı örnek belki de Kitty ile Levin'in birbirlerine sözcüklerin baş harflerini kullanarak ilanı aşk etmeleridir:

«Sana uzun zamandan beri bir şey sormak istiyordum.»

«Sor lütfen.»

«Şunu» dedi adam ve şu harflari yazdı: O d c v z b k o a i m, y a m. Bu hafler şu anlama geliyordu: «Olamaz diye cevap verdiğin zaman, bundan kastın o an için miydi, yoksa asla mı?» Onun bu karmaşık tümceyi anlayabilmesi olanaksız gözüküyordu.

«Anlıyorum» dedi kadın kızarak.

«Bu hangi sözcük?» diye sordu adam «asla» yerine duran a'yı gösterek.

«Bu sözcük, asla'» dedi kadın «ama bu doğru değil.» Adam yazdığını hızla sildi, tebeşiri kadına vererek ayağa kalktı. Kadın şu harfleri yazdı: O z b t c v .

Adamın yüzü birden parladı: Anlamıştı. Bunun anlamı «O zaman başka türlü cevap veremezdim»di.

Kadın şu harfleri yazdı: O u b d . Bunun anlamı şuydu: «Olanları unutup bağışlayabilesin diye.»

Adam gergin ve titreyen parmaklarıyla tebeşiri aldı, kırdı ve şu tümcedeki sözcüklerin baş harflerini yazdı: «Ne unutacak, ne de bağışlayacak hiçbir şeyim yok. Hiçbir zaman seni sevmekten vazgeçmedim.»

«Anlıyorum» diye fısıldadı kadın. Adam oturdu ve uzun bir tümce yazdı. Kadın tümünü anladı ve doğru anlayıp anlamadığını sormaksızın tebeşiri aldı ve hemen cevap verdi. Adam uzun süre kadının ne yazdığını çıkartamadı ve gözlerinin içine bakmaya devam etti. Zihni mutluluktan donmuştu. Kadının kastettiği sözcükleri bulup yerlerine koyamıyor, ama onun sevimli, mutluluktan ışıldayan gözlerinde bilmek istediği her şeyi görüyordu. Üç harf yazdı. Yazmayı henüz bitirmişti ki, elinin altından yazmakta olduklarını okuyan kadın, tümceyi kendisi tamamladı ve cevabını yazdı: «Evet.» Her şey söylenmişti: Kadının onu sevdiği ve babasına ve annesine onun sabahleyin kendilerine uğrayacağını söyleyeceği. (**Anna Karenina,** Bölüm IV-13].

Bu örnek, psikolojik açıdan son derecede ilginçtir; çünkü Kitty ile Levin arasındaki maceranın bütününde olduğu gibi Tolstoy bunu da kendi yaşamından almıştır. Tolstoy müstakbel karısına aşkını tıpkı burada olduğu gibi ilan etmiştir. Bu örnekler, konuşanların düşünceleri aynı olduğu zaman, konuşmanın rolünün en aza indirgendiğini açıkça göstermektedir. Tolstoy, başka bir yerde de, kısaltmalar aracılığıyla gerçekleştirilen bu tür bir iletişimin yakın psikolo-

jik temas içinde yaşayan insanlar arasında kuraldışı olmaktan çok kural olduğunu belirtmektedir.

Levin artık düşüncesini bütünüyle, bu düşünceyi kesin sözcüklerle ifade etme zahmetine girişmeksizin anlatmaya alışmıştı: Şimdiki gibi anlarda sevgiyle dolu olan karısının, söylemek istediği şeyi küçük bir imadan hemen anlayacağını biliyordu ve karısı gerçekten anlıyordu. [**Anna Karenina,** Bölü VI-13]

Yalınlaştırılmış bir sözdizimi, yoğunlaşma,kullanılan sözcük sayısında büyük bir kısıntı yapılması dışından konuşmada tarafların cereyan eden şeyin ne olduğunu bildikleri durumlarda görülen yüklemselleştirme eğiliminin belirleyici özellikleridir. İnsanların düşüncelerinin farklı yönlerde işlemesinin doğurduğu gülünç anlaşmazlıklar ise, anlamanın bu türü ile tam bir karşıtlık içindedir. Bunun yol açabileceği karışıklığın güzel bir örneği şu küçük şiirde görülmektedir:

Kendisi de sağır olan yargıcın önünde eğilir iki sağır.
Sağırlardan biri «Bu, benim ineğimi aldı götürdü» diye bağırır.
«Affedersiniz» der yanıt olarak diğeri,
«O çayır benim babamındı, hatırlarsak geçmiş günleri.»
Yargıç karar verir: «Birbirinizle kavga etmeniz çok yakışıksızdır.
Ne biriniz, ne öbürünüz, suçlanacak biri varsa o da kızdır.»

Kitty'nin Levin'le olan konuşması ve sağır yargıcın kararı aşırı örneklerdir, aslında dışından konuşmanın iki kutbunu oluştururlar. Biri, zihinleri meşgul eden konu aynıysa son derece kısa bir konuşmayla erişilebilecek karşılıklı anlaşmanın örneğini verirken, diğeri, kişilerin düşünceleri farklı yönlerdeyse, konuşma tam olsa bile, konunun bütünüyle yanlış anlaşılabileceği bir durumu örnekler. Birbirleri-

* Yazılı ve sözlü konuşma
* şiir ve düzyazı (Humboldt)

ni anlayamayanlar yalnızca sağırlar değildir; aynı sözcüğe farklı anlamlar veren ya da birbirine aykırı görüşlere sahip herhangi iki kişi de birbirini anlayamaz. Tolstoy'un belirttiği gibi, yalnız başına bağımsız düşünmeye alışmış olanlar, birbirlerinin düşüncesini kolaylıkla anlayamazlar ve kendi düşüncelerine çok fazla düşkündürler; oysa yakın temas içindeki insanlar, birbirlerinin kastettikleri karmaşık anlamları çok az sayıda sözcükle sağladıkları «veciz ve açık» bir iletişim sayesinde kavrarlar.

V

Kısaltma olgusunu dışından konuşmada inceleyip deneyim kazanmış olarak, artık aynı görüngüyü kısaltmanın kuraldışı olmak yerine kural olduğu içinden konuşma alanında ele alabiliriz. Kısaltma olgusunun sözlü, içinden ve yazılı konuşmadaki ortaya çıkış biçimlerini karşılaştırmak öğretici olacaktır. Yazılı iletişim, sözcüklerin biçimsel anlamlarına dayanır ve aynı fikrin iletilmesi için sözlü konuşmaya göre çok daha fazla sayıda sözcüğün kullanılmasını gerektirir. Hazır bulunmayan, kafası o anda pek ender olarak yazarın kafasındaki konuyla meşgul olan bir kimseye yöneltilmiştir. Bu yüzden iyice açılması gerekir; sözdizimsel farklılaşma doruk noktasındadır ve konuşmada kullanılması doğal olmayan ifadeler kullanılır. Griboedov «Yazı gibi konuşuyor» derken, günlük konuşmada ayrıntılı tümce yapılarının kullanılmasının yarattığı gülünç etkiye atıfta bulunmaktadır.

Humboldt, son zamanlarda dilbilimcilerin yakın ilgisini çekmiş olan dilin çok işlevli doğasına - işlev ve aynı zamanda kullandıkları araçlar bakımından birbirlerinden çok farklı iki biçim olan - şiir ve düzyazıya ilişkin olarak daha önceden işaret etmişti. Humboldt'a göre şiir müzikten ayrılamaz; oysa düzyazı bütünüyle dile bağımlıdır ve kendisine

düşünce egemendir. Dolayısıyla her birinin kendine özgü bir biçimi, dilbilgisi ve sözdizimi vardır. Her ne kadar Humboldt da, onun bu düşüncesini daha ileriye götürenler de, buradan çıkacak sonuçların farkına gerektiği gibi varmamışlarsa da, bu, son derece önemli bir kavrayıştır. Onlar, yalnızca şiir ile düzyazı arasında, düzyazı içinde de fikir alışverişi ile sıradan konuşma - yani sırf havadislerin aktarılması ya da alışılmış gevezelikler - arasında bir ayrım gözetmişlerdir. Ama konuşmada daha başka önemli işlevsel farklılıklar da bulunmaktadır. Bunlardan biri diyalog ile monolog arasındaki ayrımdır. Yazılı ve içinden konuşma, monolog, sözlü konuşma ise, çoğu kez diyalogu temsil eder.

Diyalog her zaman katılanların konu hakkında, kısaltılmış biçimde konuşmalarına ve belli koşullarda sırf yüklemden oluşan tümceler kullanmalarına olanak verecek kadar bilgi sahibi olmalarını gerektirir. Diyalog, aynı zamanda herkesin, konuştuğu kimseleri, bunların yüz ifadelerini ve hareketlerini görebilmesini ve seslerinin tonunu işitebilmesini de gerektirir. Kısaltma olgusunu daha önce ele aldığımız için, burada olayın yalnızca işitsel yönünü ele alacak, bir sözcüğün söylenişindeki vurgulama ve ahengin anlamında nasıl ince farklılaşmalara yol açabileceğini göstermek için, Dostoyevski'nin **Bir Yazarın Günlüğü** adlı yapıtındaki klasik bir örnekten yararlanacağız.

Dostoyevski, sarhoşlar arasında geçen ve tamamı burada basılması uygun düşmeyen tek bir sözcükten ibaret olan bir konuşmayı anlatır:

Bir pazar gecesi tesadüfen altı sarhoş genç işçiden oluşan bir grubun on beş adım kadar ötesinde yürürken, birdenbire tüm düşüncelerin, duyguların, hatta bir akıl yürütme zincirinin bütününün o tek isimle, üstelik de son derece kısa olan o isimle dile getirilebileceğinin farkına vardım. Genç adamlardan biri, üzerinde konuşmakta oldukları şey her ne ise, onun

hakkında beslediği sonsuz hoşgörüyü ifade etmek için, bu ismi haşin ve şiddetli bir biçimde söyledi. Bir diğeri aynı ismi kullanarak onu yanıtladı, ama tamamen farklı bir ton ve anlamla - birincisinin gösterdiği olumsuz tutumun haklılığından kuşku duyarak. Bir üçüncüsü birdenbire birinciye öfkelenerek zorla konuşmaya girdi, heyecanla aynı ismi - bu kez ağza alınmayacak bir küfür yerine - bağırarak söyledi. Üçüncüye kızan ikinci adam, bu noktada tekrar işe karıştı; «Ne diye bu işe burnunu sokuyorsun? Biz sakin sakin tartışıyorduk, sen ise gelip küfür etmeye başlıyorsun» anlamına gelecek biçimde onu tuttu. Ve bu düşüncenin tümünü tek bir sözcükle, aynı muhterem sözcükle ifade etti; bunun yanısıra bir de elini kaldırıp üçüncü adamın omzuna koydu. Tam bu sırada bir dördüncüsü, o ana kadar hiç sesini çıkarmamış olan en gençleri, herhalde başlangıçta tartışmanın çıkmasına neden olan soruna aniden bir çözüm bulmuştu ki, keyiften kendinden geçerek elini kaldırdı ve bağırdı... Ne dersiniz, eureka ya da buldum diye mi? Hayır, ne eureka, ne de buldum diye; o da burada basılması uygun düşmeyen aynı ismi, o tek bir sözcüğü, yalnızca o sözcüğü yineledi, ama kendinden geçerek bir sevinç çığlığı halinde. Anlaşılan sesi fazla yüksek çıktı ki, bu, en yaşlıları olan altıncı adamın hoşuna gitmedi asık suratlı bu adam, ötekinin çocukça neşesini kısa keserek ona döndü, somurtkan ve öğüt verici tarzda tok bir sesle... evet, evet aynı ismi, hanımların yanında söylenmesi yasak olan, ama bu kez açıkça «Ne diye sesin kısılacak kadar acı acı bağırıyorsun?» anlamına gelen aynı sözcüğü yineledi. Böylece başka tek bir sözcük bile kullanmadan o çok sevdikleri tek sözcüğü sırayla altı kez tekrarladılar ve birbirlerinin ne dediğini gayet iyi anladılar [**Bir Yazarın Günlüğü,** 1873 yılı].

Bir sözcüğün söyleniş biçimi, o sözcüğün hangi psikolojik bağlam içinde anlaşılması gerektiğini açığa vurmaktadır. Dostoyevski'nin öyküsünde, bu, ilk durumda hor gören

bir yadsıma, bir diğerinde kuşku, üçüncüsünde ise kızgınlık idi. Söz konusu bağlamın bu örnekte olduğu kadar açık olduğu durumlarda, tüm düşünceleri, duyguları ve hatta bir akıl yürütme zincirinin bütününü tek bir sözcükle aktarmak gerçekten de olanaklı hale gelmektedir.

Yazılı konuşmada ses tonu ve konunun bilinmesi söz konusu olmadığı için, çok daha fazla sayıda sözcüğü daha kesin anlamlarla kullanmak zorundayız. Yazılı konuşma, konuşmanın en ayrıntılı biçimidir.

Bazı dilbilimciler, diyalogu sözlü konuşmanın doğal biçimi, içinde dilin kendi doğasını bütünüyle açığa vurduğu biçim; monologu ise büyük ölçüde yapay bir biçim, olarak görmektedirler. Oysa psikolojik araştırmalar, monoloğun daha yüksek ve daha karmaşık olan biçim olup, gelişme içinde daha sonra ortaya çıktığı konusunda hiçbir kuşkuya yer bırakmamaktadır. Ancak bizim bu noktada ilgilendiğimiz şey, bunların arasında kısaltmaya yönelik eğilimleri bakımından bir karşılaştırma yapmaktır.

Sözlü konuşma hızı, karmaşık bir formülasyon süreci için elverişsizdir; düşünüp taşınmaya ve seçim yapmaya zaman bırakmaz. Diyalog,önceden tasarlamadan hemen söz söylemeyi gerektirir. Yanıtlardan, hazır cevaplıktan oluşur; bir tepkiler zinciridir. Monolog, bununla karşılaştırıldığında karmaşık bir oluşumdur; dilsel -bakımdan acele etmeden ve bilinçli olarak işlenebilir.

Yazılı konuşmada içinde bulunulan durumdan doğan ve anlatıma yardımcı olan öğelerden yoksun olduğumuz için, iletişim, yalnızca sözcükler ve bunların bileşimleri aracılığıyla sağlanmak zorundadır; bu da, konuşma etkinliğinin karmaşık biçimler almasını, dolayısıyla taslak kullanımını gerektirir. Taslaktan son biçime kadar geçen evrim, bizim zihinsel sürecimizi yansıtır. Gerçekte bir taslak yazmadığımız durumlarda bile, planlama, yazılı konuşmada önemli bir rol

oynar. Genellikle kendisine ne yazacağımızı düşünürüz; sırf düşüncede olsa bile, bu da bir taslaktır. Bu zihinsel taslak, bir önceki bölümde göstermeye çalıştığımız gibi, içinden konuşmadır. İçinden konuşma, yalnız yazılı konuşmada değil, ama aynı zamanda sözlü konuşmada da bir taslak işlevi gördüğünden, şimdi bu biçimlerin her ikisini de, kısaltmaya ve yüklemselleştirmeye yönelik eğilimleri bakımından içinden konuşma ile karşılaştıracağız.

Yazılı konuşmada hiç görülmeyen sözlü konuşmada ise ancak bazı durumlarda ortaya çıkan bu eğilim, içinden konuşmada her zaman vardır. Yüklemselleştirme, içinden konuşmanın doğal biçimidir ve psikolojik açıdan yalnızca yüklemlerden oluşur. Nasıl hem özne hem de yüklemleri içermek yazılı konuşmanın bir yasasıysa, özneleri atmak da içinden konuşmanın bir yasasıdır.

Deneysel olarak saptanmış olan bu olgunun çözüm anahtarı, bütünüyle yüklemselleştirmeyi kolaylaştıran etkenlerin içinden konuşmada her zaman ve kaçınılmaz olarak var olmasındadır: Ne hakkında düşündüğümüzü biliriz, yani konuyu ve durumu her zaman biliriz. Bir konuşmada taraflar arasındaki psikolojik temas, kısaltılmış konuşmanın anlaşılmasını sağlayacak bir karşılıklı algılama yaratabilir. «Karşılıklı» algılama, içinden konuşmada her zaman ve mutlak biçimde vardır; bu yüzden kural, en karmaşık düşüncelerin bile sözcüksüz sayılabilecek bir «iletişimi»dir.

Yüklemselleştirmenin ağır basması, gelişmenin bir ürünüdür. Benmerkezci konuşma başlangıçta yapı bakımından toplumsal konuşmayla özdeştir; ancak içinden konuşmaya dönüşüm süreci içinde, kendisine hemen hemen bütünüyle yüklemsel bir sözdizimi egemen oldukça, giderek tamlığı ve bütünlüğü azalır. Deneyler, yeni sözdiziminin nasıl ve niçin yerleştiğini açıkça göstermektedir. Çocuk, belli bir anda gördüğü, işittiği ya da yaptığı şeyler hakkında ko-

nuşur. Bunun sonucunda, konuşmasını yalnızca yüklemler kalana kadar giderek artan bir biçimde yoğunlaştırıp, özneyi ve onunla bağlantılı tüm sözcükleri atmaya yönelir. Benmerkezci konuşmanın özgül işlevi farklılaştıkça, kendisine özgü sözdizimsel özellikleri de - yalınlaştırma ve yüklemselleştirme - daha belirginleşir. Seslendirmenin azalması, bu değişmeyle el ele gider. Kendimizle konuşurken Kitty ile Levin'den bile daha az sayıda sözcüğe gereksinme duyarız. İçinden konuşma, hemen hemen hiç sözcük kulanmaksızın yapılan konuşmadır.

Sözdizimi ve ses en aza indirgenmiş olduğu için, anlam, her zamankinden daha fazla ön plandadır. İçinden konuşmada geçerli olan, sesbilim değil anlambilimdir. İçinden konuşmanın kendine özgü anlamsal yapısı da kısaltmaya katkıda bulunur. İçinden konuşmada anlamların sözdiziminin özgünlük derecesi, dilbilgisel sözdizimininkinden az değildir. Araştırmalarımız, içinden konuşmanın kendine özgü başlıca üç anlambilimsel özelliğini ortaya çıkartmıştır.

Bunlardan birincisi ve temel olanı, Paulhan'a borçlu olduğumuz bir ayrımla, bir sözcüğün **duyum**unun, **anlamı**na ağır basmasıdır. Paulhan'a göre, bir sözcüğün duyumu, o sözcük tarafından bilincimizde uyarılan psikolojik olayların tümünün toplamı demektir. Dinamik, akışkan ve karmaşık bir bütün olup, kararlılık dereceleri farklı olan çeşitli alanlara ayrılmaktadır. Anlam bu duyum alanlarından yalnızca birini, en kararlı ve kesin olanını oluşturmaktadır. Bir sözcük, duyumunu içinde ortaya çıktığı bağlamdan edinir; farklı bağlamlarda duyumu da değişir. Anlam, duyumun geçirdiği bu değişiklikler sırasında değişmeden kalır. Bir sözcüğün sözlük anlamı duyumu oluşturan binanın bir taşından, konuşmada değişik biçimlerde gerçeklik kazanan bir gizilgüçten başka bir şey değildir.

Krylov'un daha önce sözünü ettiğimiz «Yusufçuk Bö-

ceği ile Karınca» fablındaki son sözler, duyum ile anlam arasındaki farkı göstermek için iyi bir örnek oluşturmaktadır. «Git ve dans et!» sözcüklerinin belirli ve değişmeyen bir anlamı vardır; ama bunlar fablın bağlamı içinde anlıksal ve duygusal bakımdan çok daha geniş bir duyum kazanmakta, hem «Eğlen» hem de «Öl» anlamına gelmektedir. Sözcüklerin, içinde bulundukları bağlamdan dolayı kazandıkları duyumla zenginleşmeleri, sözcük anlamlarının dinamiğinin temel yasasını oluşturur. Bir sözcük, belli bir bağlam içindeyken, tek başına yalıtılmış durumuna göre hem daha fazla, hem de daha az anlam taşır: Daha fazla anlam taşır, çünkü yeni bir içerik kazanır; daha az anlam taşır, çünkü anlamı bağlam tarafından sınırlanıp daraltılır. Paulhan, bir sözcüğün duyumu karmaşık, hareketli ve değişken bir görüngüdür, der; farklı zihinlerde ve durumlarda değişime uğrar ve hemen hemen sınırsızdır. Bir sözcük, duyumunu, içinde geçtiği tümceden, tümce paragraftan, paragraf kitaptan kitap da yazarın yapıtlarının bütününden alır.

Paulhan, sözcük ile duyum arasındaki ilişkiyi çözümleyip, bunların birbirlerinden sözcük ile anlama göre, çok daha fazla bağımsız olduklarını göstererek, psikolojiye başka bir hizmette daha bulunmuştur. Sözcüklerin duyumlarını değiştirebilecekleri, öteden beri bilinmektedir. Yakın zamanda, duyumların sözcükleri değiştirebileceğine ya da daha doğru bir deyişle, fikirlere takılan adların sık sık değiştiğine dikkat çekilmiştir. Bir sözcüğün duyumu nasıl sözcüğün bütününe bağlı olup, onu oluşturan tek tek seslere bağlı değilse, bir tümcenin duyumu da, onu oluşturan tek tek sözcüklere değil, tümcenin bütününe bağlıdır. Bu yüzden bazen duyumda hiçbir değişikliğe yol açmaksızın, bir sözcüğün yerine bir başkasını koymak olanaklıdır. Sözcükler ve duyum, birbirinden göreli olarak bağımsızdırlar.

İçinden konuşmada, duyumun anlama, tümcenin sözcüğe ve bağlamın tümceye ağır basması, kuraldır.

Bu, bizi, içinden konuşmanın diğer anlambilimsel özelliklerine ulaştırır. Bu özelliklerin ikisi de sözcük bileşimi ile ilgilidir. Bunlardan biri, daha çok yapıştırmaya benzer; bu yolla sözcük bileşimlerinin oluşturulmasına bazı dillerde oldukça sık, bazılarındaysa göreli olarak seyrek rastlanır. Çeşitli sözcük ve deyimlerin birleştirilmesiyle isim oluşturulması, Almanca'da sık görülen bir olaydır. Bazı ilkel dillerde sözcüklerin bu tarzda birleştirilmesi genel bir kuraldır. Çeşitli sözcükler, tek bir sözcük halinde birleştiği zaman, yeni sözcük göreli olarak karmaşık bir fikri ifade etmekle kalmaz, bu fikrin içerdiği ayrı ayrı öğelerin tümünü de gösterir. Vurgu hep temel kök ya da fikir üstünde olduğu için, bu tür diller kolay anlaşılır. Çocuğun benmerkezci konuşmasında da benzer bazı görüngülere rastlanır. Benmerkezci konuşma, içinden konuşmaya yaklaştıkça, çocuk, yapıştırma yöntemini, karmaşık fikirleri dile getirmek için bileşik sözcükler oluşturmanın bir yolu olarak gittikçe daha fazla kullanmaya başlar.

İçinden konuşmanın anlambilimsel üçüncü temel özelliği, sözcüklerin duyumlarının bir bütün içinde birleştirilme tarzıdır; bu, anlamların birleştirilmesine egemen olan yasalardan farklı yasalar tarafından yönetilen bir süreçtir. Benmerkezci konuşmada sözcükleri birleştirmenin bu kendine özgü yolunu gözlemlediğimiz zaman bunu «duyum akımı» diye adlandırmıştık; farklı sözcüklerin duyumları, daha öncekiler daha sonrakiler tarafından kapsanacak ve aynı zamanda onları değişime uğratacak biçimde içiçe geçmekte - sözcüğün tam anlamıyla birbirlerinin içine akmaktadırlar. Bu yüzden, bir kitap ya da şiirde sık sık yinelenen bir sözcük kimi zaman bu kitap ya da şiirin içerdiği çeşitli duyumların tümünü soğurur ve bir anlamda yapıtın kendisine eşdeğer

hale gelir. Yazımsal bir yapıtın başlığı, bir resmin ya da bir müzik parçasının adına göre çok daha büyük bir ölçüde yapıtın içerdiğini dile getirir ve anlamını tamamlar. **Don Kişot, Hamlet** ve **Anna Karenina** gibi kitap adları bu durumu çok açık bir biçimde göstermektedir; tek bir ad, bir yapıtın tüm duyumunu içermektedir. Çok güzel başka bir örnek ise, Gogol'ün **Ölü Canlar**'ıdır. Başlangıçta bu ad ile, ölmüş ama isimleri henüz resmi listelerden silinmemiş ve hâlâ sanki hayattalarmış gibi alınıp satılabilen toprak kölelerine atıfta bulunulmaktadır. Bu sözcükler, söz konusu ölü alışverişi çevresinde kurulmuş kitabın bütünü boyunca hep bu duyum çerçevesinde kullanılmaktadır. Ancak bu iki sözcük, yapıtın bütünüyle aralarında var olan ilişki dolayısıyla önemli ve sınırsız ölçüde daha geniş yeni bir duyum kazanmaktadırlar. Kitabın sonuna ulaştığımız zaman «**Ölü Canlar**»ın bizim için taşıdığı anlam, artık ölü toprak kölelerinden çok, öyküdeki, fiziksel bakımdan hayatta ama manen ölmüş bulunan tiplerin tümüdür.

Bu görüngü, içinden konuşmada doruk noktasına ulaşır. Tek bir sözcük içine o kadar çok duyum emdirilmiştir ki, bu, dışından konuşmada ancak çok fazla sayıda sözcük ile karşılanabilir. Benmerkezci konuşmanın başkaları için anlaşılmaz olmasına şaşmamak gerekir. Watson, içinden konuşmayı kaydetmek olanaklı olsaydı bile, bunun yine de anlaşılmaz olacağını belirtmektedir. Tolstoy'un da dışından konuşmada dikkatini çekmiş olan bununla ilgili başka bir görüngü, içinden konuşmanın saydamsızlığını daha da artırır: Tolstoy, **Çocukluk, Ergenlik ve Gençlik** adlı yapıtında, yakın psikolojik temas içindeki kişiler arasında sözcüklerin, nasıl yalnızca kendileri tarafından anlaşılan özel anlamlar kazandığını betimler. İçinden konuşmada da aynı türden - dışından konuşma diline çevirmenin güç olduğu türden - özel bir dil gelişir.

İçinden konuşmanın ilk önce benmerkezci konuşmanın araştırılması sırasında gözlediğimiz özelliklerine ilişkin incelememize burada son veriyoruz. Dışından konuşmada karşılaştırma yapabileceğimiz örnekler ararken, dışından konuşmanın en azından gizil güç olarak, içinden konuşma için tipik olan özellikleri içermekte olduğunu gördük; yüklemselleştirme, seslendirmenin azalması, duyumun anlama ağır basması, sözcüklerin birbirine yapışması vb. belirli koşullar altında dışından konuşmada da görülen şeylerdir. İçinden konuşmanın kaynağının, benmerkezci konuşmanın çocuğun başlangıç halindeki toplumsal konuşmasından farklılaşması olduğu biçimindeki varsayımımızı doğrulayan en iyi kanıtı bunun oluşturduğu kanısındayız.

Tüm gözlemlerimiz, içinden konuşmanın özerk bir konuşma işlevi olduğunu göstermektedir. İçinden konuşmanın ayrı bir sözlü düşünce düzlemi olduğunu güvenle söyleyebiliriz. İçinden konuşmadan dışından konuşmaya geçişin, bir dilden diğerine yapılan basit bir çeviriden ibaret olmadığı açıktır. Bu, sırf sessiz konuşmanın seslendirilmesiyle gerçekleştirilemez. İçinden konuşmanın yüklemsel ve deyimsel yapısının, sözdizimi bakımından iyice açılmış ve başkaları tarafından anlaşılabilir konuşmaya dönüşmesini içeren karmaşık ve dinamik bir süreçtir.

Artık çözümlememizi sunmadan önce önerdiğimiz gibi içinden konuşmanın tanımına dönebiliriz. İçinden konuşma, dışından konuşmanın içsel yönü olmayıp, kendi başına bir işlevdir. Konuşma, yani sözcüklerle bağlantılı düşünce olma niteliğini hâlâ korumaktadır. Ama dışından konuşmada düşünce sözcüklerde somutlaşırken, içinden konuşmada sözcükler düşünceyi doğururken ölürler. İçinden konuşma, büyük ölçüde sırf anlamlarla düşünmedir. Dinamik, değişken ve kararsızdır; sözlü düşüncenin oldukça kararlı, biçimleri oldukça kesin bir şekilde belirlenmiş bileşenleri olan sözcük

ve düşünce arasında gidip gelir. İçinden konuşmanın gerçek doğası ve konumu, ancak sözlü düşüncenin içinden konuşmadan daha da içsel olan bir sonraki düzlemi incelendikten sonra anlaşılabilir.

Bu düzlem, düşüncenin kendisidir. Daha önce söylediğimiz gibi, her düşünce bir bağlantı yaratır, bir işlevi yerine getirir, bir sorunu çözer. Düşüncenin akışına, aynı anda ortaya çıkan bir konuşma eşlik etmez. Bu iki süreç özdeş değildir ve düşünce ile konuşma birimleri arasında katı bir karşılıklılık yoktur. Bu, bir düşünce sürecinin sonucuna ulaşmadığı - Dostoyevski'nin deyişiyle bir düşüncenin «sözcüklere sığmadığı» - durumlarda özellikle açıktır. Düşüncenin kendine özgü yapısı vardır ve düşünceden konuşmaya geçiş kolay bir iş değildir. Tiyatro, sözcüklerin ardındaki düşünce sorunuyla psikolojiden daha önce yüz yüze gelmiştir. Stanislavsky, tiyatro oyunculuğuna ilişkin kendi sistemini öğretirken, oyunculardan, oyundaki bölümlerinin «metin-gerisi»ni açığa çıkarmalarını ister. Griboedov'un **Şakayla Gelen Acı** adlı güldürüsünde, oyunun kahramanı Chatsky, onu düşünmekten bir an için olsun vazgeçmediğini ileri süren kadın kahramana «Üç kez kutlu olsun inanana. İnanmak yüreği ısıtır.» der. Stanislavsky bunu «Bu konuşmayı keselim» diye yorumlamıştır; ama aynı sözler, «Sana inanmıyorum. Bunları beni avutmak için söylüyorsun.» ya da «Bana nasıl eziyet ettiğini görmüyor musun? Sana inanabilmeyi isterdim. Çok da mutlu olurdum.» diye de yorumlanabilirdi. Gerçek yaşamda söylediğimiz her tümcenin de bir tür metin-gerisi, ardında gizlenmiş bir düşüncesi vardır. Daha önce özne ve yüklemin dilbilgisi ve psikoloji açısından çakışmamasına ilişkin vermiş olduğumuz örneklerde, çözümlememizi sonuna kadar götürmemiştik. Bir tümce farklı düşünceleri dile getirebildiği gibi, bir düşünce de farklı tümcelerle ifade edilebilir. Örneğin «Saat niçin durmuş?» sorusuna yanıt olarak

verilen «Yere düştü» tümcesi «Saatin bozuk olmasında benim bir kabahatim yok, yere düştü.» anlamına gelebilir. Aynı kendini mazur gösterme düşüncesi «Başkalarının eşyalarını ellemek adetim değildir. Ben yalnızca toz alıyordum» biçiminde ya da çeşitli başka biçimlerde ifade edilebilir.

Düşünce, konuşmadan farklı olarak ayrı ayrı birimlerden oluşmaz. Bugün mavi gömlekli yalınayak bir çocuğun sokaktan aşağı koşarak geçtiğini gördüğüm düşüncesini iletmek istediğim zaman, her parçayı - çocuğu, gömleği, gömleğin mavi rengini, çocuğun koşmasını, ayakkabılarının olmamasını - ayrı ayrı görmüyorum. Bunların tümünü tek bir düşüncede algılıyor, ama ayrı ayrı sözcüklerle dile getiriyorum. Bir konuşmacının bir düşünceyi açıklaması belli bir süre alır. Aynı anda zihinde düşüncenin bütünü vardır, oysa konuşmada ardarda geliştirilmesi gerekir. Bir düşünce, sözcük sağanağı yağdıran bir buluta benzetilebilir. Düşüncenin sözcüklerle otomatik bir karşılığı bulunmaz ve tam da bu nedenle düşünceden sözcüğe geçiş, anlam aracılığıyla gerçekleşir. Konuşmamızda her zaman gizlenmiş bir düşünce, bir metingerisi bulunur. Düşünceden sözcüğe doğrudan bir geçiş olanaksız olduğu için, düşüncenin ifade edilemediği konusundaki hayıflanmalar hep olagelmiştir:

Nasıl dile getirsin yürek kendini?
Nasıl anlasın bir başkası?

[F. Tjutchev]

Zihinler arasında doğrudan iletişim, yalnız fizksel olarak değil, psikolojik olarak da olanaksızdır. İletişim ancak dolaylı bir yolla gerçekleştirilebilir. Düşüncenin önce anlamlardan, sonra da sözcüklerden geçmesi gerekir.

Şimdi sözlü düşünceye ilişkin çözümlememizdeki son adıma geliyoruz. Düşüncenin kendisi, güdülenme, yani istek

ve gereksinmelerimiz, ilgi ve coşkularımız tarafından doğurulur. Her düşüncenin ardında, düşünmenin çözümlenmesindeki son «niçin»in yanıtını getiren bir duygusal - istençsel eğilim yatar. Bir başkasının düşüncesini gerçekten ve tam anlamıyla anlamak, ancak onun duygusal - istençsel temelini anladığımız zaman olanaklı hale gelir. Bunu, daha önce vermiş olduğumuz, bir oyundaki rollerin yorumuna ilişkin örnekle açıklayacağız. Stanislavsky, oyunculara verdiği talimatlarda, rolleri dolayısıyla söyleyecekleri sözlerin ardındaki güdüleri de sıralardı, Örneğin:

Oyunun Metni **Koşut Güdüler**

SOPHYA: Şaşkınlığını gizlemeye çalışır.
O, Chatsky, ama geldiğine sevindim.

CHATSKY:
Onu tedirgin ederek suçluluk duymasını sağlamaya çalışır. Kendinden utan! Onu açık sözlü davranması için zorlamaya çalışır.

Sevindin demek, çok güzel,
Ama seninkisi kolay anlaşılır bir sevinç değil,
Sonuçta bana öyle geliyor ki,
Atımı ölesiye koşturarak gelmekle
Yalnızca kendimi hoşnut ettim başkasını değil.

- LIZA:

Onu yatıştırmaya çalışır. Zor durumdaki Sophya'ya yardım etmeye çalışır...

Bakın efendim, durmuş olsaydınız eğer şimdi çalışır. Durduğunuz sahanlıkta

Beş dakika evvel yok yok beş bile değil
Duyardınız adınızın anıldığını olanca açıklığıyla
Söylesenize hanımım öyle olduğunu siz de

SOPHYA:
Yeniden Chatsky'yi inandırmaya çalışır. Hiçbir günahım yok!
Hem de her zaman öyle, ne bir eksik, ne bir fazla
Yok yok, bu bakımdan, eminim ki, suçlayamazsın beni

CHATSKY:
Eh, öyle olsun. Bu konuşmayı... keselim; v.b.
Üç kez kutlu olsun inanana.
İnanmak yüreği ısıtır.
[A. Griboedov, **Şakayla gelen Acı,** Perde I]

Bir başkasının konuşmasını anlamak için, kullandığı sözcükleri anlamak yetmez - onun düşüncesini anlamak gerekir. Hatta bu bile yeterli olmaz - aynı zamanda onun güdülerini de bilmek zorundayız. Bu düzleme ulaşılana kadar, söylenen bir sözün psikolojik çözümlemesi tamamlanmış sayılmaz.

Çözümlememizin sonuna gelmiş bulunmaktayız; şimdi elde ettiğimiz sonuçları gözden geçirelim. Sözlü düşüncenin karmaşık ve dinamik bir şey, düşünce ile sözcük arasındaki ilişkinin de, bunun içinde bir dizi düzlemden geçerek gerçekleşen bir hareket olduğunu gördük. Çözümlememizde bu süreci en dıştaki düzlemden en içtekine doğru izledik. Gerçekte ise sözlü düşüncenin gelişmesi bunun tersi yönde olmaktadır: Bir düşünceyi doğuran güdüden, düşüncenin, önce içinden konuşmada, sonra sözcüklerin anlamlarında, en sonunda sözcüklerde biçimlenmesine doğru. Ancak düşünceden sözcüğe giden tek yolun bu olduğunu sanmak hatalı olur. Gelişme, izlediği karmaşık yolun herhangi bir noktasında durabileceği gibi, sonsuz çeşitlilikte ileriye ve geriye doğ-

ru hareketlerin, daha bizim bilmediğimiz yolların olması olanaklıdır. Bu çok çeşitli biçimlerin incelenmesi, şu andaki amacımızın ötesinde kalmaktadır.

Araştırmamızda alışılmışın oldukça dışında bir yol izledik. Düşünce ve konuşmanın doğrudan gözleme kapalı içsel işleyişini incelemek istiyorduk. Anlam ve dilin içsel yönünün tümü, dış dünyaya değil de kişiye yönelik olan yönü, şimdiye kadar hemen hemen hiç bilinmeyen bir alan olarak kalmıştır. Bunlara getirilen yorumlar ne olursa olsun, düşünce ve sözcük arasındaki ilişkiler, hep durağan ve hiç değişmeyen şeyler gibi ele alınmıştır. Oysa araştırmalarımız, bunların, tersine, sözlü düşüncenin gelişmesi sırasında ortaya çıkan süreçler arasındaki duyarlı ve değişken ilişkiler olduğunu göstermiştir. İşe başlarken sözlü düşünce konusunda söylenebilecek her şeyi söylemek gibi niyetimiz yoktu, zaten böyle bir şeyi yapamazdık da. Yalnızca bu dinamik yapının sonsuz karmaşıklığı konusunda genel bir kavrayış - deneysel olarak belgelenmiş olgulardan yola çıkan bir kavrayış – vermeye çalıştık.

Çağrışım psikolojisine göre, düşünce ve sözcük, anlamı olmayan iki hece arasındaki bağa benzeyen dışsal bağlarla birleştirilmekteydi. Gestalt psikolojisi, yapısal bağ kavramını ortaya atmış, ama o da daha önceki kuram gibi, düşünce ve sözcük arasındaki özgül ilişkilere bir açıklık getirmemiştir. Diğer bütün kuramlar, iki kutup - ya düşüncenin konuşma eksi ses olduğu biçimindeki davranışçı görüş, ya da Wuerzburg okulu ve Bergson tarafından savunulan, düşüncenin «saf», dille ilişkisiz olabileceği ve düşüncenin sözcükler tarafından çarpıtıldığı biçimindeki idealist görüş - etrafında gruplaşmaktaydı. Tjutchev'e ait «Bir düşünce söylenir söylenmez yalan olur» sözü, yukarıdaki ikinci grubu anlatmak için bir özdeyiş olarak kullanılabilir. İster saf doğacılığa, ister aşırı idealizme eğilim göstersinler, bu kuramların

hepsinin ortak bir özelliği vardır: Tarihselliğe karşı besledikleri önyargı. Bunlar, düşünce ve konuşmayı, gelişim tarihleriyle hiç ilişkilendirmeksizin incelerler.

Ancak içinden konuşmaya ilişkin tarihsel bir kuram, bu çok büyük ve karmaşık sorunun üstesinden gelebilir. Düşünce ile sözcük arasındaki ilişki, yaşayan bir süreçtir; düşünce sözcükler aracılığıyla dünyaya gelir. Düşünceden yoksun bir sözcük, ölüdür; sözcüklerle cisimlenmeyen bir düşünce, bir gölgeden ibaret kalır. Ama bunların arasındaki bağlantı, önceden oluşmuş ve değişmez bir bağlantı değildir. Gelişme süreci içinde ortaya çıkar ve kendisi de evrim geçirir. İncilin «Başlangıçta Söz vardı» deyişine karşılık, Goethe Faust'a «Başlangıçta eylem vardı» dedirtir. Buradaki amaç sözün değerini düşürmeye çalışmaksa da, bu ikinci biçimi, vurgulamayı farklı yapmak koşuluyla kabul edebiliriz: **Başlangıçta** eylem vardı. Söz başlangıç değildi - önce eylem vardı; söz, gelişmenin eylemi taçlandıran sonucudur.

İncelememizi bitirmeden önce, araştırmamızın açtığı yeni persfektiflerden söz etmeyi gerekli görüyoruz. Konuşmanın, bilim için ayın öteki yüzü kadar bilinmez olan içsel yönlerini inceledik. Gerçekliğin genelleştirilmiş bir yansımasının, sözcüklerin temel niteliğini oluşturduğunu gösterdik. Sözcüğün bu niteliği, bizi daha geniş ve derin bir konunun - genel bilinç sorununun - eşiğine getirmektedir. Gerçekliği algıdan farklı bir biçimde yansıtan düşünce ve dil, insan bilincinin doğasının anahtarını oluşturmaktadır. Sözcükler, yalnızca düşüncenin gelişmesinde değil, bir bütün olarak bilincin tarihsel büyümesinde de merkezi bir rol oynarlar. Bir sözcük, insan bilincinin bir mikrokozmosudur.

KAYNAKÇA

1. Ach, N., *Uber die Begriffsbildung*. Bamberg, Buchner, 1921.

2. Arsen'eva, Zabolotnova, Kanushina, Chanturija, Efes, Nejfec ve diğerleri. Leningrad'daki Herzen Pedagoji Enstitüsü öğrencilerinin yayımlanmamış tezleri.

3. Bleuler, E., *Das autistisch-undisziplinierte Denken in der Medizin*. Berlin, J. Springer, 1927.

4. Borovskij, V., *Vvedinie v sravnitel' nuju psikhologiju (Karşılaştırmalı Psikolojiye Giriş)*. 1927.

5. Buehler, C., *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr*. Jena, G. Fischer, 1927.

6. Buehler, K., *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena, G. Fischer, 1927.

7 —, *Abriss der gestigen Entwicklung des Kindes*. Leipzig, Quelle unde meyer, 1928.

8. Delacroix, H., *Le langage et la pensee*. Paris, F. Alcan, 1924.

9. Engels, F., *Dialektik der NaTur*. Moskova, *Marı* - Engels Verlag, 1935.

10. Frisch, K. v., «Über die 'Sprache'der Bienen». *Zool. Jb., Abt. Physiol.*, 40, 1923.

11. Gesell, A., *The Mental Growth of the Preschool Child*. New York, Macmillan, 1926.

12. Goldstein, K., «Über Aphasie». *Abh. aus d. Schw. Arch. f. Neurol. U. Psychiat.*, Heft o, 1927.

13. –, «Die pathologischen Tatsachen in ihrer Bedeutung für das Problem der Sprache». *Kongr. D. Ges. Psychol.*, 12, 1932.

14. Groos, K., *Das Seelenleben des Kindes* Berlin, Reuther und'eichard, 1913.

15. Hanfmann, E., v Kasanin, J., «A Method for the Study of Concept Formation». *J. Psychol.*, 3, 1937.

16. –, *Conceptual Thinking in Schizophrenia*. Nerv and Ment. Dis. Monogr., 67, 1942

17. Kafka, G., *Handbuch der vergleichenden Psychologie*, Bd. I, Abt. I. München, E. Reinhardt, 1922.

18. Koehler, W., *intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin, J. Springer, 1921.

19. –, «Zur Psychologie des Schimpansen». *Psychol. Forsch.*, I, 1921.

20. Koffka, K., *Grundlagen der psychischen Entwicklung*. Osterwieck am Harz, A.W. Zickfeldt, 1925.

21. Kretschmer, E., *Medizinische Psychologie*. Leipzig, G. Thieme.

22. Kuelpe, O., «Sovremennaja psikhologija myshlenija» («Çağdaş Düşünce Psikolojisi»). *Novye idei v filosofii*, 16, 1914.

23. Lemaitre, A., «Observations sur le langage interieur des enfants». *Arch. de Psychol.*, 4, 1905.

24. Lenin, V., Konspekt knigi Gegelja *Nauka Logiki* (*Hegel'in Mantığın Bilimi* adlı kitabının özeti). Filosofskie Tetradi, SBKP (b) MK tarafından yayınlanmaktadır, 1934.

25. Leontjew, A., ve Luria, A., «Die psychologischen

Anschauungen L.S. Wygotski's». *Ztschr. f. Psychol.*, 162, Heft 3-4, 1958.

26. Levy Bruhl, L., *Les fonctions mentales dans les societes inferieures. Paris*, F. Alcan, 1918.

27. Marx, K., *Das Kapital*, Bd. I. Hamburg, O. Meissner, 1914.

28. Meumann, E., «Die Entwiklung der esten Wortbedeutungen beim Kinde». *Philos. Stud.*, 20, 1902.

29. Piaget, J., *Le langage et la pensee chez l'enfant.* Neuchatel - Paris, Delachaux et Niestle, 1924.

30. –, *Le jagument et la raisonnement chez l'enfant.* Meuchatel - Paris, Delachaux et Niestle, 1924.

31. –, *La representation du monde chez l'enfant.* Paris, F. Alcan, 1926.

32. –, *La causalite physique chez l'enfant.* Paris, F. Alcan, 1927.

33. –, «Psychologie de Ienfant et I'enseignement de I'histoire». *Bulletin trimestriel de la Conference Internationale pour I'enseignement de I'histoire*, 2, Paris 1933.

34. Plekhanov, G., *Ocherki po istorii materalizma (Tarihsel Materyalizm Üstüne Yazılar).* 1922.

35. Rimat, F., *İntelligenzuntersuchungen anschli-essende an die Ach'sch Suchmethode.* Goettingen, G. Calboer, 1925.

36. Sakhorov, L., «O metodakh issledovanija pontajtij» («Kavramları Araştırma Yöntemleri»). *Psikhologija*, III, 1, 1930.

37. Shif, Zh., *Razvitie zhitejskikh i nauchnykh pontatij (Bilimsel ve Gündelik Kavramların Gelişmesi).* Moskova, Uchpedgiz, 1935.

38. Stern, C. u. W., *Die Kindersprache.* Leipzig, J.A. Barth, 1905.

39. Stern, W., *Person und Sache*, Bd. I. Leipzig, J.A. Barth, 1905.

40. –, *Psytchologie der frühen Kindheit*. Leipzig, Quelle und Meyer, 1914.

41. *Storch, A., Das archaisch-primitive Erleben und Denken in der Schizophrenie*. Monogr. aus d. Gesamtgeb. d. Neurol. u. Psychiat., H. 32, 1922.

42. Thorndike, E., *The Mental Life of the Monkeys*. New York, Macmillan, 1901

43. Tolstoy, L., *Pedagogicheskie stat'i (Pedagoji Yazıları). Kushnerev*, 1903.

44. Usnadze, D., «Die Begriffsbildunğ im verschulpflichtigen Alter». *Ztsch. f. angew. Psychol.*, 34, 1929.

45. –, «Gruppenbildung im vorschulpflichtigen Alter». *Ztsch. f. angew. Psychol.*, 34, 1929.

46. Vygotsky, L., Luria, A., Leontiev, A., Levina, R., ve diğerleri. Benmerkezci konuşma üstüne incelemeler. Yayımlanmamış.

47. Vygotsky, L., ve Luria, A., «The Function and Fate of Egocentric Speech». *Proceed. of the Ninth Intern. Congr. of psychol.* (New Haven, 1929) Princeton, Psychol. Rev. Company, 1930.

48. Vygotsky, L., Kotelova, Ju., Pashkovskaja, E. Kavram oluşturmanın deneysel olarak incelenmesi. Yayımlanmamış.

49. Vygotsky, L., «Eksperimental'noe issledovanie vysshikh processov povedenija» («Görece Yüksek Zihinsel Süreçler Üstüne Deneysel Bir Araştırma»). *Psikhonevrologicheskie nauki v S.S.S.R.*, Gosmedizdat, 1930.

50. –, *Pedologija podrostka (Yetişkinin Çocukbilimi)*.Uchgiz, 1931.

51. –, «Thought in Schizophrenia». *Arch. Neurol. Psychiat.*, 31, 1934.

52. –, «Thought and Speech». *Psychiatry,* II, 1, 1939.

53. Volkelt, H., «Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie». *Kongr. f. eıper. Psychol.*, 9, 1926. Jena, G. Fischer.

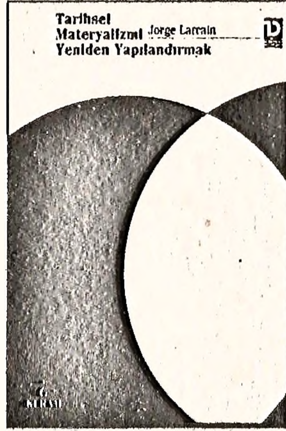
54. Watson, J., *Psychology from teh Standpoint of a Behaviorist.* Philadelphia and Londan, G.B. Lippincott, 1919.

55. Werner, H., *Einführung in die Entwicklungspsyhologie.* Leipzig. J.A. Barth, 1926.

56. Wundt, W., *Völkerpsychologie, I. Die Sprache.* Leipzig, W. Engelmann, 1900.

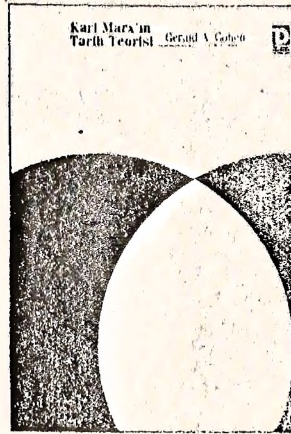
57. Yerkes, R.M., *The Mental Life of Monkeys and Apes.* Behav. Monogr., III, 1, 1916.

58. Yerkes, R.M., ve Learned, B.W., *Chimpanzee Intelligence and Its Vocal Eıpression.* Baltimore, Williams and Wilkins, 1925.



Tarihsel Materyalizmi Yeniden Yapılandırmak - Jorge Larrain

J. Larrain bu kitapta ilkin tarihsel materyalizmin neden yeniden yapılanmaya gereksinim duyduğunu belirler ve buna yönelik kavramları öncelikle eleştirel bir biçimde gözden geçirir. Sonra Marx ve Engels'teki gerilimlere bağlı olarak kendi yeniden yapılanma kavramını önerir. İkinci olarak, bu gerilimlerin sonraki Marksist kuşak tarafından nasıl çözüme kavuşturulduğunu açıklar. Üçüncü olarak ortodoks çözümleri eleştirir ve tarihsel materyalizme yönelik Marksist olmayan eleştirinin argümanlarını belirlemeye girişir. Son olarak ise, bütün önceki düşünüş tarzlarını ele alır, pratik teorisi üzerinde temellenen yeniden yapılanma için bazı öğeler sunar ve bu öğelerin gerilimlerin çözümüne önceki çözümlerden farklı olarak nasıl katkıda bulunabileceğini gösterir.



Karl Marx'ın Tarih Teorisi

BİR SAVUNMA Gerald A.Cohen

Gerald A.Cohen'in bu kitabı Marksist teori tarihi içinde çok az yapıta nasip olan müstesna bir yere sahiptir. Bir "dönüm noktası" sayılan, hala bitmeyen bir tartışma sürecini başlatan, bu kitapladır ki batı marksizminin gündeminde baş yeri işgal eden kültür ve ideoloji sorunu yerini tarih teorisine bırakmıştır. Bu durumu değerli Marksist düşünür Perry Anderson, Tarihsel Materyalizmin İzinde adlı yapıtında şöyle ifade ediyor: ".... felsefe alanında ise G.A.Cohen'in ilk kez analitik felsefenin yöntemsel ölçütleriyle tarihi mataryalizmin temel kavramlarını ilişkilendiren Karl Marx'ın Tarih Teorisi--BİR SAVUNMA--isimli çalışması tartışmasız son on yılın dönüm noktasıdır"



KURAM

Hem bir psikoloji ve çocuk psikolojisi kitabıdır bu, hem de bir bilgi- kuramı kitabı. **Vygotsky**'nin ana teması, düşünce ile dil arasındaki ilişki olmakla birlikte, burada zihinsel gelişme konusunda son derece özgün ve derin bir yaklaşım da sunuluyor.
Düşünce ve Dil yazıldığı sırada Piaget, konuşmanın gelişmesini ben-merkezciliğin bastırılması olarak yorumluyordu. Buna karşı Vygotsky hem indirgemeci bir materyalizmin kaba davranışçılığıyla, hem de psikolojik olayların tamamen bireye içsel koşullardan türediği yolundaki öznelcilikle mücadele içinde, insan bilinci ve aklının tarihsel belirlenimini vurguladı. Doğaya hakim olma süreci içinde, kendi kendimize hakim olmaya başlarız. Dışsal eylemin içselleştirilmesidir ki, düşünceyi doğurur; dışsal diyalogun içselleştirilmesidir ki, düşüncenin akışını, dil denilen güçlü araçla donatır. Vygotsky'nin bu yaklaşımı, aynı zamanda, bilincin üstün çıkması, bireyin klasik Pavlovcu koşullu refleks sisteminin egemenliğinden sıyrılması mekanizmalarına da ışık tutmaktadır.



ISBN 975-8269-35-6



